

LAS "NUEVAS TITULACIONES" DE LOS "CENTROS SUPERIORES DE PROFESORADO": REFLEXIONES PERSONALES

JOSE MARIA ROMAN SANCHEZ

RESUMEN

En esta Ponencia se analizan los siete títulos de maestro y los de Profesor de Educación Secundaria, Educación Social, Logopedia y Psicopedagogía. También se discuten las posibilidades de desarrollo de los Postgrados y la formación permanente en los Centros Superiores de Profesorado y/o Facultades de Educación. Se estudian los criterios suyacentes así como las antinomias que se están dando las comisiones elaboradoras de los Planes de estudio.

ABSTRACT

This Paper presents an analysis Primary-Teacher Certifications seven as well an study about High School Teacher, Social-Educator, Logopedy and Psychopedagogy. Furthrmore discased the possibilities Postgrades development and the inservice-training in Faculty of Education. Work Comissions of Studies-Programs antinomias and criteria analyse.

PALABRAS CLAVE

Formación de profesores, Programas de formación de profesores, Centros de Profesorado, Títulos de Profesorado.

KEYWORDS

Teacher-Education, Teacher-Education-Programs, Teacher-College, Teacher-Certifications.

1. INTRODUCCION

Me propongo poner a vuestra consideración un conjunto de "reflexiones personales" sobre las "nuevas titulaciones" de los "Centros Superiores de Profesorado" o de las Facultades de Educación (no sabemos exactamente en qué tipo de centro se reconvertirán definitivamente algunas de las actuales Escuelas Universitarias de Profesorado de EGB).

Espero, y deseo, que estas reflexiones motiven un amplio debate en el coloquio posterior a la exposición. Haré, algunas veces, afirmaciones radicales precisamente para fomentar la discusión. He organizado, el conjunto de reflexiones, en estos cuatro grandes apartados:

1º *Qué voy a entender por:* (a) Nuevas titulaciones y (b) Centro Superior de Profesorado. 2º *El futuro parece estar en:* (a) la formación del Profesor de Secundaria, (b) los

Postgrados y (c) la Formación permanente. 3º *Las (otras) nuevas titulaciones*: (a) Algunas tendencias, (b) Antinomias y (c) Criterios subyacentes. 4º *Reflexiones finales*.

2. CONCEPTO DE "NUEVAS TITULACIONES"

Según con qué compañeros dialoguemos sobre las "nuevas titulaciones", podremos inferir "conceptos" más amplios o más restringidos. Tal discurso, aunque de apariencia banal, resulta que en el fondo tiene trascendencia porque el MEC incrementará dotaciones presupuestarias únicamente para las "nuevas titulaciones". En cambio, para las antiguas cada Universidad debe ajustarse a las dotaciones actuales. ¿Qué concepto de nuevas titulaciones defenderá el MEC? ¿Uno amplio? ¿Uno restringido? Quizá, por ello, merezca la pena esta breve conceptualización.

Hay un *concepto restringido* que abarcaría exclusivamente a aquellas titulaciones que actualmente no se impartan en las EUM (o en tu EUM). Si aceptamos este significado titulaciones nuevas sólo serán estas:

- Profesor de Secundaria
- Los postgrados (títulos propios de cada universidad e, incluso, la formación permanente).
- Maestro de Educación Primaria
- Maestro especialista en Audición y Lenguaje.

Las dos primeras titulaciones son obviamente "nuevas". El *Maestro de Educación Primaria*, entiendo que también. Viene a ser una síntesis reducida e integradora de tres especialidades de Profesorado de EGB (Ciencias Humanas, Ciencias y Filología) que pretende recuperar, mejorándolo, el título de Maestro de Enseñanza Primaria anterior a la Ley General de Educación de 1970.

El *Maestro especialista en Audición y Lenguaje* también es una titulación nueva. En principio parece un desglose del Profesor de EGB especialista en Educación Especial. El MEC ha considerado que, dada la frecuencia (en torno al 10% de los niños en edad escolar) de problemas, trastornos y dificultades en este campo y la trascendencia de los mismos para el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los niños, merece la pena hacer una detección temprana de los mismos y una vez diagnosticados (por el logopeda o el psicólogo escolar) y decidido el tratamiento más adecuado, este Maestro podrá implementar la intervención.

Las demás titulaciones, de una u otra forma, se están impartiendo en las actuales EUM. Si bien es verdad que pueden ser nuevas en unas EUM (en las que no se haya dado nunca) y en otras no (en las que se esté dando).

Hay un *concepto* que denominaremos semánticamente *normal* y que viene a abarcar todas aquellas "enseñanzas" que no se impartían antes (las cuatro citadas anteriormente) más las restantes titulaciones de Magisterio ya que son reestructuraciones de las actualmente existentes.

Finalmente podemos defender (ante los Rectorados respectivos y ante el MEC) un *concepto amplio* de lo que son "nuevas titulaciones" por cuanto el profesorado y las

dotaciones materiales de las actuales EUM están suficientemente capacitadas para absorberlas:

- El Profesorado de Secundaria
- Los postgrados que en cada universidad se consideren
- Los siete títulos de Magisterio
- Educación Social
- Logopedia
- Psicopedagogía.

Para conseguir que estas tres últimas se ubiquen en los Centros Superiores de Profesorado y/o Facultades de Educación habrá que vencer algunas resistencias derivadas de la "historia" de cada universidad.

Así por ejemplo, hay universidades en que el título de Educación Social se lo disputan a las EUM, las Escuelas Universitarias de Trabajo Social y las Facultades de Sociología; el título de Logopedia: las Facultades de Medicina y las Facultades de Psicología; y el de Psicopedagogía: las Facultades de Pedagogía y las Facultades de Psicología.

Las escasas salidas profesionales del Licenciado en Pedagogía (hasta hace unos años eran claras y seguras Directores Escolares (la última oposición fue en 1965), Inspección Técnica de Educación (la última oposición fue en 1980) y Orientadores, además de las privadas) parece que serán absorbidas (sobre todo la citada en último lugar) por la psicopedagogía con lo que se dará una avalancha de estudiantes hacia esta enseñanza. El número de "alumnos" en esta licenciatura de 2º ciclo, que parece la promoción natural, a partir de ahora, para los diplomados en Magisterio, será durante unos años muy alta.

Dado que la LOGSE legisla en nuestra dirección (ver párrafo final de la Adicional 12.3) y el MEC espera ofertas de las universidades que permitan un "canje" política, económica y socialmente aceptable de dos o más EUM por un Centro Superior de Formación de Profesorado, con una estrategia negociadora adecuada, centrada en la calidad de la enseñanza y en la dotación de profesorado existente, los Centros Superiores de Profesorado y/o Facultades de Educación pueden incorporar estas últimas "nuevas titulaciones".

3. CONCEPTO DE "CENTRO SUPERIOR DE PROFESORADO"

Por Centro Superior de Profesorado voy a entender las reconversiones de las EUM de cada distrito que quiere la LOGSE y que he venido defendiendo desde hace años (Román y Pastor, 1977): "Las Administraciones educativas, en el marco de lo establecido por la LRU, impulsará la creación de Centros Superiores de Formación del Profesorado en los que se impartan los estudios conducentes a la obtención de los *distintos títulos profesionales* establecidos en relación con las actividades educativas, así como las actuaciones de *formación permanente* del profesorado que se determinen. Asimismo dichos centros podrán organizar los estudios correspondientes a aquellas *nuevas titulaciones de carácter pedagógico* que el desarrollo de la presente ley aconseje crear" (Adicional 12ª.3).

Es decir, habría que conseguir del MEC un Centro (Facultad de Educación-Centro Superior de Formación de Profesorado o CSP únicamente) en cada una de las Universidades actualmente existentes (Román y Gallego, 1990). En estos momentos el Ministerio está abierto a ofertas de las universidades en esta dirección.

Ejemplos a seguir tenemos ya cuatro. La Universidad Complutense de Madrid ha reconvertido sus dos EUM, el ICE y la Sección de Pedagogía en un sólo centro que lo denomina Facultad de Educación-Centro Superior de Formación de Profesorado.

De la Universidad de Barcelona se han desgajado Tarragona y Lleida, creando, por un lado, la Universidad Rovira i Virgili en que la EUM ha sido reconvertida en Facultad de Educación y Psicología junto con la delegación del ICE y las secciones de Psicología y Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras; y, por otro, la Universidad de Lleida que ha reconvertido su EUM y la delegación del ICE en Facultad de Educación.

Y de la Universidad Autónoma de Barcelona se ha separado Girona que ha reconvertido su EUM, la delegación del ICE y el primer ciclo de Psicología en Facultad de Ciencias de la Educación.

4. DÓNDE ESTÁN NUESTRAS POSIBILIDADES DE DESARROLLO

Tras analizar lo que ha ocurrido en otros países y por dónde parecen evolucionar las necesidades sociales, me atrevería a decir (en el debate podemos discutir esta afirmación) que las máximas posibilidades de desarrollo de nuestros CSP y/o Facultades de Educación vendrán de potenciar al máximo (dedicar mayores recursos materiales, de profesorado y de energías creativas):

- la titulación de Profesor de Educación Secundaria (obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanzas de régimen especial)
- los postgrados y
- la Educación Permanente.

Para convertir a los *Licenciados en ... en Profesores de...* es necesario, según la LOGSE, realizar una serie de estudios que los CSP pueden organizar:

(a) "Para impartir la *educación secundaria obligatoria* será necesario, además (de ser licenciado, ingeniero o arquitecto), estar en posesión del título profesional de especialización didáctica. Este título se obtendrá mediante la realización de un *Curso de Cualificación Pedagógica*, con una duración mínima de un año académico, que incluirá, en todo caso, un periodo de prácticas docentes. El Gobierno regulará las condiciones de acceso a este curso y el carácter y efectos de los correspondientes títulos profesionales, así como las condiciones para su obtención, expedición y homologación. Las Administraciones educativas podrán establecer los correspondientes convenios con las universidades al objeto de la realización del mencionado curso" (Artículo 24.2).

(b) "Para impartir el *bachillerato* se exigirán las mismas titulaciones y la misma cualificación pedagógica que las requeridas para la educación secundaria obligatoria" (Artículo 28).

(c) "Para impartir la *formación profesional* específica se exigirán los mismos requisitos de titulación que para la educación secundaria" (Artículo 33.1).

(d) "Para ejercer la docencia de las enseñanzas de régimen especial de *música y danza* será necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto o titulación equivalente, a efectos de docencia, y haber cursado las materias pedagógicas que se establezca" (Artículo 39.3).

(e) "Para ejercer la docencia de las enseñanzas de régimen especial de *arte dramático* será necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto o titulación equivalente, a efectos de docencia, y haber cursado las materias pedagógicas que se establezca" (Artículo 43.1).

(f) El Artículo 47 remite al 33.1 por lo que la redacción podría ser esta: "Para ejercer la docencia de las enseñanzas de régimen especial de *artes plásticas y diseño* será necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto o titulación equivalente, a efectos de docencia, y haber cursado las materias pedagógicas que se establezca".

(g) Algo análogo podría decirse de las enseñanzas de régimen especial de *idiomas* aunque la LOGSE en esto es un vacío legal (Artículo 50).

(h) "Los profesores que impartan a los *adultos* enseñanzas de las comprendidas en la presente Ley, que conduzcan a la obtención de un título académico o profesional, deberán contar con la titulación establecida con carácter general para impartir dichas enseñanzas. Las Administraciones educativas facilitarán a estos profesores la formación didáctica necesaria para responder a las necesidades de las personas adultas" (Artículo 54.2).

La normativa reguladora (un Decreto en que se fije el "marco general" del Curso de Cualificación Pedagógica que transforme a los *Licenciados en... en Profesores de...*) del título de *Profesor de Educación Secundaria* (en las ocho modalidades vistas) no acaba de salir, entre otras razones, por el conflicto existente entre las Facultades tradicionales y los CSP. Ambas quieren ubicarlo en su seno. Y el conflicto es posible porque los Departamentos (únicos responsables de la docencia) olvidan que su ubicación material en las unas o en los otros es cuestión de historia; un anacronismo desde que la LRU estableció que la responsabilidad docente e investigadora está en los Departamentos y no en los Centros.

Ahora bien, el MEC de momento no ha tomado partido. Aunque directa o indirectamente está tomando iniciativas que permitan superar los conflictos (CSP<-> Facultades; profesores de didácticas específicas<->profesores de asignaturas complementarias y Profesores universitarios<->profesores de secundaria) y avanzar.

Así en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad de Valencia (Gil y otros, 1992) han diseñado una propuesta, en coordinación con otras universidades, que parece ser vista con buenos ojos en el MEC y parece superar alguno de los conflictos expuestos, que otras propuestas como las de la Universidad de Valladolid (1990), Universidad Autónoma de Barcelona (1990), Universidad de Barcelona (1991) y de otras universidades no logran superar.

En esencia la propuesta de la Universidad de Valencia, superadora de conflictos, viene a proponer:

(1º) *Diséñese el Plan de Estudios y*

(2º) *Impártase indistinta y/o simultaneamente* en las Facultades tradicionales (mediante optativas) y en los CSP (mediante un postgrado).

El curso debería constar como mínimo 60 créditos. Lo que supondría un mínimo de “siete” asignaturas de 3 horas a la semana todo el curso (9 créditos), o mayor número si las hacemos cuatrimestrales o de dos horas a la semana.

El máximo de alumnos por clase deberá limitarse a 40 por aula si de verdad quiere darse una formación profesionalizada teórica y práctica (o volveremos a caer en los males del actual CAP). Lo que implica desdoblarse siempre que se supere ese número.

La distribución de las asignaturas debiera hacerse por bloques que, en principio pudieran ser (en este apartado hay coincidencia con las propuestas, antes citadas, de las Universidades Autónoma de Barcelona, Barcelona y Valladolid):

(a) *Bloque psico-socio-pedagógico*: que podría abarcar entre el 15 y el 25% de los créditos. Los contenidos de las asignaturas debieran seleccionarse con criterios enormemente prácticos, ajustados a la docencia específica y con prácticas propias de cada asignatura.

(b) *Complementos disciplinares*: del 15 al 25% de los créditos.

(c) *Didácticas específicas*: del 20 al 30% de los créditos.

(d) *Prácticum*: del 20 al 30% de los créditos. Los créditos del Prácticum han de multiplicarse por dos a la hora de calcular el número de horas de duración de las prácticas docentes.

Una comisión formada por (a) profesores de las áreas de Didácticas especiales y (b) profesores de secundaria de *reconocido prestigio* contratables como Asociados según lo que especifica el artículo 33.3 de la LRU tanto para tutores del prácticum como para profesores de otras materias, se responsabilizarían de la preparación, implementación, reflexión escrita individual (diario de prácticas) y reflexión oral y colectiva (talleres). Un modelo de este proceso puede verse aplicado a la formación de psicólogos en Román (1992) y a la formación de maestros especialistas en Román, Gallego y Benito (1992).

Un prácticum de un trimestre de duración, bien organizado y con profesores-tutores de *reconocido prestigio* puede dar una visión bastante clara de lo que son las tareas docentes en secundaria por ser un curso esencialmente práctico y profesionalizador.

Otra posibilidad de futuro para las EUM que se reconviertan en CSP está en los *postgrados* y en la *educación permanente* o “en ejercicio” del profesorado de todos los niveles (Román y Gallego, 1990).

Los *postgrados* son una forma de concretar la unión entre la formación inicial (normalmente generalista) y la formación en ejercicio o permanente (especializada). Si la tendencia sigue siendo ir a “carreras cortas y polivalentes” (60 créditos por curso) y luego la especialización en función de las cambiantes necesidades sociales, el profesorado se verá obligado a estar al día.

Los Departamentos ubicados en los CSP han de estar alerta sobre las *necesidades de especialización*, por lo que hace referencia a formación inicial, que no cubran los títulos oficiales, para ofertarlos inmediatamente como títulos propios de cada universidad. La rapidez y la flexibilidad en este tipo de ofertas es mayor que en los planes oficiales de estudio y análoga a la que pueda hacer una Universidad Privada. Cada CSP puede satisfacer las necesidades de la comunidad autónoma en que está ubicado, bien organizando Máster, bien organizando Cursos de especialistas o bien Otros cursos de menor duración.

Los CSP mediante la promoción de "títulos propios" de cada Universidad (nivel Máster, nivel Especialista u otros; por ejemplo Nuevas tecnologías educativas, Guías de Turismo, etc), podrán responder rápidamente a la demanda social que no puede ser atendida por los "títulos homologados", cuyo lento proceso de gestación estamos viviendo en estos momentos.

Ahora bien por lo que hace referencia a *formación en ejercicio* o educación permanente del profesorado hemos de pensar que irá cada vez en aumento, entre otras, por dos razones poderosas. Una de naturaleza profesional: "los conocimientos envejecen rápidamente; cada 10 años, en la mayoría de las disciplinas, prácticamente se renuevan todos los conocimientos disponibles". Y la otra de naturaleza socioeconómica: "el MEC exige del profesorado una actualización permanente como condición necesaria, entre otras, para acceder al complemento de productividad docente".

El mayor número de "clientes" de la educación permanente los obtendremos rompiendo, un poco, los "tradicionales esquemas docentes" en cuanto al *cómo, cuándo y dónde* realizarla, es decir, si innovamos también en este aspecto. Si la Universidad Pública es una Empresa y sin clientes que consuman nuestros productos la empresa pierde bastante de su sentido, entonces... es necesario imaginar nuevos productos, presentarlos atractivamente y, sobre todo, diseñar la red de distribución. Por otra parte, piénsese que la Universidad-empresa privada nos hará cada vez más la competencia porque produce más, mejor y a precios más razonables.

Las 40 horas semanales que como profesores universitarios hemos de dedicar a la docencia, a la investigación, al estudio y a otras tareas universitarias, pueden ser realizadas *fuera del campus* (dónde nos lo demanden los profesores en ejercicio) y variando *el cuándo* (pensemos en los horarios convenientes a los profesores no-universitarios, que son nuestros clientes). Esta reestructuración implica "desplazamientos" pagados por la Universidad-empresa y trabajar cierta cantidad de tiempo en horarios de tarde-noche, de fin de semana, etc. (siempre con la adecuada compensación horaria).

Es decir, propongo una *estrategia de búsqueda* y no de "espera" como es la actualmente existente. Por otra parte, muchas de estas actividades de formación permanente debieran ser "autofinanciadas" con lo que, en estos casos, los gastos extra correrían a cargo del grupo de profesores o institución organizadora de la actividad. También es menester ser innovadores en *el cómo*, pasando del tradicional cursillo, a los talleres, a los centros de interés y a cualquier otro procedimiento arraigado en la realidad escolar y que haga de la buena teoría, la mejor práctica (Escudero, 1990).

4. LAS (OTRAS) NUEVAS TITULACIONES

No voy a entrar en el análisis pormenorizado de cada una de las titulaciones citadas en el "concepto amplio". Quienes deseen este tipo de información pueden encontrarla en la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Simplemente pondré a vuestra consideración algunas *tendencias, antinomias y criterios* que me ha parecido observar en lo que hasta el momento se está haciendo sobre Planes de Estudio.

(a) **Tendencias:** Así por ejemplo, las *áreas de conocimiento* con mayor peso (materias troncales) en los nuevos planes pueden verse en la Tabla I (BOE nº 243 de 10-10-91 para Logopedia y Educación Social; BOE nº 244 de 11-10-91 para los siete títulos de Magisterio y BOE nº 107 de 5-5-92 para Psicopedagogía).

Tabla I: Distribución de los créditos de las materias troncales por áreas de conocimiento y % dentro de cada titulación.

	(1) %	(2) %	(3) %	(4) %	(5) %	(6) %	(7) %	(8) %
E. Infantil	20 (17%)	14 (12%)	15 (13%)	9 (8%)	15 (13%)	6 (5%)	19 (15%)	0 (17%)
E. Primaria	20 (17%)	14 (12%)	15 (12%)	13 (11%)	22 (18%)	11 (9%)	11 (9%)	14 (12%)
L. Extranjera	20 (16%)	14 (11%)	15 (11%)	25 (20%)	12 (9%)	5 (4%)	23 (18%)	14 (11%)
E. Física	20 (16%)	14 (11%)	18 (14%)	27 (21%)	12 (9%)	5 (4%)	8 (6%)	24 (19%)
E. Musical	20 (15%)	14 (10%)	15 (11%)	34 (26%)	12 (9%)	5 (4%)	8 (6%)	26 (19%)
E. Especial	36 (28%)	14 (11%)	52 (40%)	11 (9%)	-	-	-	15 (12%)
A. Lenguaje	20 (16%)	14 (11%)	50 (40%)	29 (24%)	-	-	11 (9%)	-
<hr/>								
E. Social	33 (38%)	24 (27%)	24 (27%)	7 (8%)	-	-	-	-
Logopedia	15 (15%)	-	41 (42%)	42 (43%)	-	-	-	-
Psicopedag.	37 (58%)	3 (5%)	24 (37%)	-	-	-	-	-

- (1) Didáctica y Organización Escolar-Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
- (2) Teoría e Historia de la Educación-Sociología
- (3) Las seis áreas de Psicología
- (4) Disciplinas complementarias
- (5) Didáctica de las Ciencias Experimentales-Didáctica de las Matemáticas
- (6) Didáctica de las Ciencias Sociales
- (7) Didáctica de la Lengua y la Literatura
- (8) Didáctica de la Expresión Musical-Didáctica de la Expresión Plástica-Didáctica de la Expresión Corporal.

Es decir, la mayoría de la carga docente troncal es para:

- *Didáctica y Organización Escolar* en las enseñanzas de Educación Infantil, Educación Social y Psicopedagogía.
- *Didáctica de las Ciencias Experimentales* en el Plan de Estudios de Educación Primaria.

- *Disciplinas complementarias* en los títulos de Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical y Logopedia.
- Y para *Psicología* en Educación Especial y Audición y Lenguaje.

Por lo que hace referencia a asignaturas *obligatorias* y *optativas*, constatar que se están colocando en los planes de estudio más que nada en función de los "votos" (las más de la veces) y "criterios" (las menos).

Otra tendencia clara es que están predominando, hasta la fecha, las *materias profesionalizadoras* (pedagogías, psicologías y didácticas especiales) sobre las materias complementarias aunque en algunos títulos son precisamente las "áreas complementarias" las que marcan la pauta (véase Lengua extranjera, Educación física, Educación Musical y Logopedia).

También es menester resaltar la *concepción constructivista* que se implementa de muchas formas. Una de las más frecuentes es obligando a actividades prácticas dentro de cada asignatura (véanse algunos modelos de "prácticas de asignatura" en Román, 1992) y otra, planificando un "prácticum" suficientemente amplio e integrador.

(b) **Antinomias:** La dinámica de las "comisiones" confeccionadoras de los nuevos planes de estudio, polarizan las discusiones en torno a una serie de "aspectos aparentemente dicotómicos" que las más de las veces no son incompatibles sino complementarios y mutuamente necesarios. Son las antinomias entre las que se han debatido y debaten los elaboradores de los planes. La dinámica de los "grupos de trabajo" presenta, en un principio, como incompatible aquello de lo que inevitablemente, en una fase superior de la discusión, están obligados a seleccionar aspectos positivos. Algunas de las antinomias observadas son las siguientes:

A) *Sentido de las Troncales:* ¿Deben señalar la dirección del plan de estudios o deben sentar las bases del mismo? Si triunfa el primero de los planteamientos el resto de asignaturas obligatorias y optativas deben ser de las mismas áreas que lo sean las asignaturas troncales. Si se impone el segundo de los polos, entonces el resto de asignaturas del plan no serán de esas áreas de conocimiento.

B) *Calidad/Precio.* ¿El plan de estudios debe ofertar máxima optatividad y mínimo de obligatorias aunque le haga costoso presupuestariamente hablando? ¿o deberá ajustarse al presupuesto (180 créditos pagados por el MEC) incrementando las obligatorias y reduciendo las optativas? Si se incrementan los créditos de "libre elección" también se abaratan "costos" y, simultáneamente, se permite ganar tiempo en la realización de otras especialidades (por ejemplo: las "materias complementarias" para poder acceder a la Licenciatura de Psicopedagogía podrían cursarse dentro del cupo de "libre opción" durante los estudios de Magisterio).

C) *Deducción/inducción del Modelo de Maestro:* ¿Se ha de partir de una concepción de las características, habilidades y conocimientos que debiera poseer y a partir de ella por deducción diseñar el plan de estudios? ¿o hay que ajustarse a la realidad profesional del profesorado de que disponemos en la EUM, como quiere el MEC, y a partir de ahí por inducción...? Hay áreas con muchos/pocos profesores que tienen poca/mucha carga docente. Todos consideran su materia como la más importante; todos quieren dar clase; nadie quiere dedicarse solo "a disminuir el nivel de incertidumbre sobre el fenómeno educativo"

(investigación), a la extensión universitaria, a los postgrados y a la educación permanente. Por otra parte parece preferible pagar a un profesor y que se dedique a estas tareas que pagarle por impartir una materia incluida forzosamente en el Plan de Estudios, pues ocasionaría dobles costos y efectos secundarios negativos.

D) Asignación de docencia: ¿A qué área de conocimiento, de entre las enumeradas en el BOE, responsabilizar de la docencia? ¿Cuál ha de ser el criterio? ¿Racional o democrático? Cuando se elaboraron las directrices de los nuevos planes de estudio se introdujeron en una troncal todas las áreas que de una manera o de otra en aquellos momentos estaban dando esa materia, sabiendo que en cada universidad lo estaba dando un área. Se pretendía no excluir ninguna y aprovechar así la idiosincrasia y fuerza docente de cada Universidad. Se esperaba que al elaborar los Planes no se repartiesen los créditos entre las distintas áreas sino que una sola se encargase de impartir el mismo o entre varias hicieren un programa compartido (interdisciplinariedad).

E) Rigidez/flexibilidad del Marco delimitador: ¿Hasta qué grado las normas o criterios acordados por los rectorados o centros deben ser tenidos en cuenta? ¿Cuál es el grado de flexibilidad o excepcionalidad? La mayoría de las Universidades desde sus vicerrectorados de ordenación académica han facilitado unos criterios-marco dentro de los cuales debiera moverse la elaboración de los Planes. La antinomia se ha planteado cuando esos criterios tenían demasiado de ambiguos para poder abarcar todos los planes de todos los centros de cada Universidad. Entonces cada centro los ha tenido que convertir en "operativos". En ese momento han pesado más los intereses subyacentes que los explícitos.

F) Disciplinas culturales/didácticas especiales: ¿Qué peso han de tener las disciplinas culturales? ¿Las didácticas específicas pueden dar los contenidos que aquellas imparten? ¿Habría que pensar en formas de interdisciplinariedad? Se está dando una confrontación muy dura entre las didácticas específicas y las disciplinas de referencia, culturales o complementarias. Las posiciones extremas están pesando más que las de compromiso.

G) Naturaleza de las Optativas: ¿Las asignaturas optativas han de tener por finalidad la especialización (profundizar)? ¿Pueden ser cambiables cada cierto número de cursos? ¿Si no alcanzan un número mínimo de matrículas (¿10?) deben desaparecer del Plan de estudios? ¿O por el contrario, han de utilizarse para completar y ampliar la formación de las troncales y obligatorias?

H) Etiquetas de las asignaturas y descriptores: ¿Los nombres o etiquetas de las asignaturas han de ser breves o minuciosamente descriptivos? ¿O los que han de ser minuciosamente descriptivos son los descriptores pasando a un segundo plano las etiquetas? Se han planteado antinomias a la hora de poner descriptores en las obligatorias y en la optativas? Unas veces se han puesto para describir y otras más bien para asignar docencia sin problemas de colisión con otras áreas.

(c) Criterios consensuados "a priori": El marco delimitador del que hablábamos antes es distinto en cada universidad (a veces, en cada centro en función de la ambigüedad del primero). No obstante los criterios que lo forman han tenido que ser consensuados de una u otra forma. Y entre los que más frecuentemente aparecen están los siguientes:

1) *Nº total de créditos*. Generalmente han establecido una "franja" (180-200 créditos) que nunca llega al máximo de los 240 créditos. Por lo general, se plantea un conflicto siempre que se quiere respetar esa franja dando cabida docente a todo el profesorado existente.

2) *Nº de créditos para "libre elección"*. Si se pretenden planes presupuestariamente ajustados o si se quieren facilitar salidas rápidas a nuevos planes de estudio (recuérdese lo que decíamos anteriormente de la Licenciatura de Psicopedagogía) el porcentaje de créditos de libre elección se incrementa. En cambio, si lo que se pretende es dar cabida a todo el profesorado, o incluso contratar nuevo, entonces el número de estos créditos se reduce al mínimo legalmente exigido.

3) *Nº de créditos para "optativas"*. Como las optativas, desde un punto de vista, encarecen los planes de estudio pero desde otro permiten la inclusión de mayor número de asignaturas, este criterio correlaciona positivamente con la antinomia "A" y negativamente con la "B". Generalmente ha oscilado en una "banda" que va del 10 al 20% de los créditos.

4) *Nº de asignaturas por curso*. En principio se recomiendan pocas, pero por presión del profesorado disponible ese criterio se ha saltado repetidas veces. Recuérdense las antinomias para mejor comprender por qué este criterio del marco delimitador prácticamente siempre ha sido infringido.

5) *Nº de créditos de cada asignatura: "múltiplo de 3"*. Este criterio delimitador tiene por finalidad cuadrar con las semanas lectivas de que dispone el curso. Efectivas son unas 30. Lo que hace que una asignatura de 3 créditos se corresponda con una hora de clase a la semana durante todo el curso; 6 créditos = 2 horas a la semana, etc.

6) *Criterios de "asignación de docencia"*. Se recomienda en primer lugar el "acuerdo interáreas" en función de los descriptores. Pero como ya hemos visto en las antinomias que estos son manipulables precisamente con esta finalidad, en segundo lugar se recomienda "interdisciplinarietà": una sola asignatura cuyo programa es elaborado e impartido por dos o más áreas de conocimientos. Y sólo en tercer lugar, si no se llega al acuerdo, entonces mediante votación.

7) *Proporción de optativas a "ofertar"*. ¿Cuántas ofertar por cada una que tenga que elegir el alumno? Por cada una dos o por cada una tres, han sido los criterios más frecuentes ¿Cuántas de naturaleza especializadora y cuántas de naturaleza complementaria o ampliadora? Ha dependido de la fuerza de cada colectivo de profesores dos tercios para el primero y un tercio para el segundo o viceversa ha solido ser un criterio cuando lo ha habido.

5. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Para terminar con mi exposición y comenzar con el coloquio y la discusión, pongo a vuestra consideración estas reflexiones finales.

Primera: Lo que nos sucede ahora, nos ha sucedido en épocas anteriores cuando se han reformado los Planes de estudio. Pero *ahora la situación es más grave* porque antes los Planes los elaboraba una "comisión nacional" en Madrid y los Centros acatábamos tras algunas (pocas) consultas o enmiendas. En cambio ahora cada universidad (en función de la autonomía universitaria y del criterio de concreción del curriculum por niveles) tiene sus "comisiones específicas".

Segunda: Lo que nos ocurre, sucede en todas las EUM y en todos los centros universitarios (mal de muchos consuelo de todos). Los *conflictos por la asignación de docencia* es deseable que sean de naturaleza racional y no de naturaleza afectiva, porque aquellos desaparecen sin dejar huella, pero estos desgraciadamente la dejan. Después de cada elaboración de planes de estudio hay amistades (personales y de departamento) que se rompen y amistades que se inician.

Tercera: *Los buenos maestros lo serán* a pesar de nuestros Planes de estudio (ello es un consuelo). Hemos de sentirlo, sobre todo, por los medianos y flojos. Si de verdad el aprendizaje es una construcción personal, el estudiante de Magisterio integrará hasta lo que le presentemos desintegrado, si bien es verdad que mejor los primeros que los segundos.

Cuarta: Dentro de 10 años, como muy tarde, habrá que rehacer de nuevo las enseñanzas conducentes a títulos (que entonces, como hoy, denominaremos también "nuevas titulaciones"). Hagamos pues un *análisis racional de la dinámica actual* para aprender para la futura ocasión.

Quinta: Es menester que los "formadores de maestros" y otros profesionales de la educación *participen "al máximo" en todas las instituciones* universitarias, políticas, sindicales y sociales para, desde ellas, controlar mejor el futuro académico y profesional de los maestros y de los formadores de maestros. De poco sirve esperar que otros lo hagan por nosotros como evidentemente estamos viendo (y no es más que un ejemplo entre mil) con el Consejo de Universidades del 6 y 7 de abril en Palma de Mallorca.

Sexta: La defensa a ultranza que algunos profesores universitarios hacen de los Centros (Facultades o Escuelas) me parece *un anacronismo* porque van contra el "viento de la historia" que el artículo 8.1 de la LRU describe con claridad meridiana: "Los Departamentos son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas propias de su respectiva área de conocimiento *en uno o en varios Centros*". Cada vez es más frecuente el profesor de un Departamento que da clase en dos o más centros. En este caso *¿a qué centro pertenece? ¿no es más clarificador identificarle con el Departamento?* Felizmente la mayoría de los profesores se identifican ya en términos de Departamento porque nos guste o no los Centros son sólo "los órganos encargados de la *gestión administrativa* y la organización de las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de títulos académicos" (artículo 9.1 de la LRU).

Y séptima: Tras las reflexiones anteriores, un rayo de esperanza: *la ansiedad que ahora sufrimos* descenderá a niveles aceptables en cuanto dejemos de abordar simultaneamente tantos asuntos, y tan trascendentes (estrés), como los actuales: reconversión de Centros (EUM en CSP), reconversión de títulos ("Cinco" antiguos en "Diez" actuales) y reconversión de Cuerpos Docentes Universitarios (*¿los 4 actuales en 2 previsibles?*). Asuntos en los que, por cierto, tan certeramente ha sabido centrarse este VI Seminario Estatal de EUM.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- COMISSIO TECNICA D'ENSENYAMENT (1991): *Curs de formació inicial de professor de secundaria*. Universidad de Barcelona, Divisió de Ciències de l'Educació. 16 págs.
- DEPARTAMENTO DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (1990): *Curso de postgrado para la obtención del título profesional de especialización didáctica*. Universidad de Valladolid, Escuela Universitaria de Magisterio. 7 págs.

- ESCUADERO, J.M. (1990): Reforma educativa y Formación del Profesorado: Los retos para las Escuelas de Profesorado. *Publicaciones de la Universidad de Granada. X (18)*; 7-31
- ESCOLA DE MESTRES (1990): *Projecte de Curs de Formació inicial del professorat d' ensenyament secundari de la Universitat Autònoma de Barcelona*. Universidad Autónoma de Barcelona, Escuela Universitaria de Magisterio. 25 págs.
- GIL, D. y OTROS (1992): *La formación inicial del profesorado de educación secundaria: análisis crítico y propuestas de remodelación*. Universidad de Valencia, Departamento de Didáctica de la Ciencias Experimentales. 10 págs:
- LEY DE ORDENACION GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO. BOE nº 238 de 4 de Octubre de 1990.
- ROMAN, J.M. (1987)(Ed): *Métodos activos para enseñanzas medias y universitarias*. Madrid, Cincel.
- ROMAN, J.M. (1992): La formación del psicólogo educativo en la Universidad. En Colegio Oficial de Psicólogos (Ed): *La "Psicología de la Educación" en Castilla y León*. Valladolid, Junta de Castilla y León. 131-134.
- ROMAN, J.M. y GALLEGO, S. (1990): La "Facultad de Educación" como adaptación de las "Escuelas de Magisterio" a la reforma del Sistema Educativo. *Publicaciones de la Universidad de Granada. X (18)*; 203-213
- ROMAN, J.M. GALLEGO, S. y BENITO, Y. (1992): Formación de educadores especializados. En Pérez (Ed): *Diez palabras básicas sobre superdotados*. Estella, Verbo Divino. 225-250
- ROMAN, J.M. y PASTOR, E. (1977): Escuelas Universitarias de Profesorado de EGB: Una concepción racional. *Escuela Española nº 2.378*; 281-283
- VARIOS AUTORES (1991): Nuevos Planes de Estudio para la formación inicial del profesorado de enseñanza primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 12*; 81-183