

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACION



* 5 3 0 9 5 4 7 4 9 3 *

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

HACIA UN MODELO COMPRENSIVO

DE PRACTICAS DE ENSEÑANZA

EN LA FORMACION INICIAL DEL MAESTRO

Autor: JESUS NIETO DIEZ

Director: DR. D. VICTOR GARCIA HOZ

TOMO I

INDICE

INDICE

INTRODUCCIÓN	13
--------------------	----

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I: PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	23
1. LA PRÁCTICA PROFESIONAL. SU JUSTIFICACIÓN	24
2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA ..	39
3. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA COMO PROCESO DE FORMACIÓN DE MAESTROS.....	49
3.1. FORMACIÓN	49
3.2. ÁMBITOS DE FORMACIÓN	63
3.2.1. Enseñanza	64
3.2.1.1. Concepto de enseñanza.....	64
3.2.1.2. Modelos de enseñanza	88
3.2.1.2.1. ¿Qué son modelos?	88
3.2.1.2.2. Clasificación de los modelos de enseñanza	91
3.2.1.2.2.1. Punto de vista deductivo	92
3.2.1.2.2.2. Punto de vista inductivo	101
3.2.2. Orientación y Tutoría.....	104
3.2.2.1. Modelos de orientación.....	105
3.2.2.2. Papel del maestro en la orientación. Destrezas y valores ..	111
3.2.2.3. Tutoría	118

3.2.3. Gobierno de la clase	125
3.2.3.1. El ambiente en la educación	125
3.2.3.2. Ambiente adecuado	127
3.2.3.3. La construcción del ambiente	129
3.2.3.4. El ambiente personalizado	131
4. LA IMPORTANCIA DE LOS HÁBITOS EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DEL PROFESOR	138
4.1. EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO	155
4.1.1. Pensamiento reflexivo/pensamiento vulgar	156
4.1.2. El pensamiento práctico.....	160
4.1.3. El valor del pensamiento	165
4.1.4. La importancia de las actitudes.....	167
4.1.5. Las tendencias innatas	169
4.1.6. El método en la formación del pensamiento.....	173
4.1.7. El ámbito escolar.....	173
4.1.8. La observación.....	176
5. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO I	179

CAPÍTULO II. MODELOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	182
1. LA ESCUELA COMO LUGAR DE PRÁCTICA	184
1.1. LA ESCUELA COMO NÚCLEO DE EDUCACIÓN INSTITUCIONAL	185
1.2. LA ESCUELA COMO ENTORNO ECOLÓGICO DEL PENSAMIENTO Y ACCIÓN DEL PROFESOR	188
1.3. LA ESCUELA COMO CONTEXTO ORGANIZATIVO DE RELACIONES HETEROGÉNEAS	191
1.4. LA ESCUELA COMO PUNTO DE PARTIDA PARA EL CAMBIO	192
2. ANÁLISIS DE LOS MODELOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES	193
2.1. MODELO CULTURALISTA O RACIONALISTA	200
2.2. MODELO HUMANISTA	203
2.3. MODELO TÉCNICO	206
2.4. MODELO IDEOLÓGICO	210
2.5. MODELO PRÁCTICO	212
2.6. MODELO TÉCNICO-CRÍTICO	215
3. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO II	226

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO III: GÉNESIS HISTÓRICO-LEGISLATIVA DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN ESPAÑA	229
1. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN ESPAÑA HASTA LA CREACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES	223
2. LA CREACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES Y EL ESTABLECIMIENTO DE LAS ESCUELAS ANEJAS	243
3. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA CONTEMPLADAS EN LAS DISPOSICIONES OFICIALES	248
3.1. LEY DE 21 DE JULIO DE 1838, AUTORIZANDO PLANTEAR PROVISIONALMENTE EL PLAN DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA..	249
3.2. REGLAMENTO ORGÁNICO DE LAS ESCUELAS NORMALES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA, DE 15 DE OCTUBRE DE 1843	268
3.3. REAL DECRETO DE 30 DE MARZO DE 1849. NUEVA ORGANIZACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES	275
3.4. REAL DECRETO DE 15 DE MAYO DE 1849. NUEVO REGLAMENTO PARA ESCUELAS NORMALES	278
3.5. LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 9 DE SEPTIEMBRE DE 1857, "LEY MOYANO"	281
3.6. PROGRAMA GENERAL DE ESTUDIOS DE LAS ESCUELAS NORMALES DE PRIMERA ENSEÑANZA. (R.D. DE 20 DE SEPTIEMBRE DE 1858)	285
3.7. REAL DECRETO DE 23 DE SEPTIEMBRE DE 1898, REFORMANDO LAS ESCUELAS NORMALES	289

3.8. REGLAMENTO DE LAS ESCUELAS GRADUADAS ANEJAS A LAS NORMALES DE MAESTRAS Y MAESTROS, DE 29 DE AGOSTO DE 1899	303
3.9. REAL DECRETO DE 17 DE AGOSTO DE 1901, ORGANIZANDO LOS INSTITUTOS GENERALES Y TÉCNICOS	307
3.10. REAL DECRETO DE 24 DE SEPTIEMBRE DE 1903, MODIFICANDO LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO	312
3.11. REAL DECRETO DE 30 DE AGOSTO DE 1914, SOBRE REORGANIZACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES	314
3.12. REAL ORDEN DE 2 DE JUNIO DE 1919, SOBRE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	320
3.13. DECRETO DE 29 DE SEPTIEMBRE DE 1931, DE PREPARACIÓN DEL MAGISTERIO PRIMARIO Y REFORMA DE LAS NORMALES. "PLAN PROFESIONAL"	322
3.14. ORDEN MINISTERIAL DE 17 DE ABRIL DE 1933. "REGLAMENTO DE ESCUELAS NORMALES"	328
3.15. DECRETO DE 10 DE FEBRERO DE 1940. "PLAN BACHILLER" ..	337
3.16. ORDEN MINISTERIAL DE 24 DE SEPTIEMBRE DE 1942. "PLAN PROVISIONAL"	340
3.17. LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA, DE 17 DE JULIO DE 1945 ...	343
3.18. DECRETO DE 7 DE JULIO DE 1950, "REGLAMENTO DE LAS ESCUELAS DEL MAGISTERIO". "PLAN 1950"	347
3.19. DECRETO 193/1967 DE 2 DE FEBRERO, "LEY DE ENSEÑANZA PRIMARIA". "PLAN 1967"	356
3.20. RESOLUCIÓN DE 21 DE OCTUBRE DE 1969, NORMAS PARA LA REALIZACIÓN DEL PERÍODO DE PRÁCTICAS.....	365
3.21. RESOLUCIÓN DE 20 DE SEPTIEMBRE DE 1970, NORMAS PARA LA REALIZACIÓN DEL TERCER CURSO (PERÍODO DE PRÁCTICAS)	368
3.22. LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970	379

3.23. EL "PLAN EXPERIMENTAL" DE 1971	383
3.24. INSTRUCCIONES DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE UNIVER- SIDADES E INVESTIGACIÓN DE 21 DE NOVIEMBRE DE 1972 SOBRE LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA DEL "PLAN DE ESTUDIOS EXPERIMENTAL"	386
3.25. EL MÉTODO "LA PRACTICA DOCENTE" Y LA INTRODUC- CIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DEL PROFESORADO	390
4. SÍNTESIS DE LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN ESPAÑA	397
5. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO III	427

TERCERA PARTE

CAPITULO IV: LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA ACTUALIDAD	431
1. CÓMO SE ORGANIZAN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN DISTINTAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS	434
2. ESTUDIO ANALÍTICO DE LA REALIDAD ACTUAL	458
2.1. LA COMISIÓN NACIONAL DE ESCUELAS UNIVERSITARIAS DEL PROFESORADO DE E.G.B.	459

2.2. LA INVESTIGACIÓN DEL INCIE DE 1977	463
2.3. REUNIÓN DE LA COMISIÓN PARA EL ESTUDIO DEL RÉGIMEN GENERAL DE LA ORDENACIÓN ACADÉMICA DE LAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DEL PROFESORADO DE E.G.B. ..	472
2.4. APORTACIONES DEL "GRUPO DE TRABAJO PARA LA REFORMA EN LA FORMACIÓN, SELECCIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE E.G.B."	475
2.5. EL PROYECTO DE REFORMA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, DE ABRIL DE 1984	488
2.6. APORTACIÓN DEL "GRUPO XV" A LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	493
2.7. VALORACIÓN DE LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA EN DISTINTOS "FOROS PROFESIONALES"	496
2.7.1. Seminario para el análisis de la identidad de las Escuelas Universitarias de Magisterio y reforma de sus enseñanzas	498
2.7.2. VII Congreso Nacional de Pedagogía	503
2.7.3. Seminario sobre la formación del profesorado de E.G.B. (Madrid. 1981)	511
2.7.4. I Encuentro Nacional de EE.UU. de Formación del Profesorado de E.G.B.	514
2.7.5. II Seminario sobre la Reforma de las EE.UU. de Magisterio	516
2.7.6. III Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio ...	522
2.7.7. IV Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio ..	530
2.7.8. Los Simposios sobre Prácticas Escolares	534
2.8. LA L.O.G.S.E. Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	550
3. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO IV	565

CAPÍTULO V: OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO	567
1. CONSULTA A LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO	568
2. SÍNTESIS DE LA APORTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES	643
3. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO V	661

CUARTA PARTE

CAPÍTULO VI: DISEÑO DE UN MODELO COMPRENSIVO DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	665
1. MODELOS DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	666
1.1. MODELO RECURRENTE.....	666
1.2. MODELO PLURISITUACIONAL	671
1.3. MODELO PROGRESIVO	673
1.4. MODELO INTEGRADOR	676
1.5. MODELO MULTIMODULAR	679
1.6. MODELO COLEGIADO	683
1.7. MODELO TUTORIAL	685
1.8. MODELO INVESTIGADOR	689
1.9. MODELO PROFESIONAL	692
1.10. MODELO INTEGRAL	694

2. HACIA UN MODELO COMPRENSIVO DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	704
3. PLAN DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	715
3.1. ORGANIZACIÓN TEMPORAL	719
3.2. EL SEMINARIO DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	726
3.3. LA COMISIÓN DE PRÁCTICAS	730
3.4. EL COORDINADOR DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	732
3.5. LOS CENTROS DE PRÁCTICAS Y SU PROFESORADO	736
3.6. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS	740
3.7. DOCUMENTACIÓN	744
3.7.1. DOCUMENTO 1: "Autorreflexión sobre la 1ª fase de Prácticas"	744
3.7.2. DOCUMENTO 2: "Guía de observación de la realidad escolar"	745
3.7.3. DOCUMENTO 3: "Descripción de un alumno que haya llamado la atención"	752
3.7.4. DOCUMENTO 4: "Convenio entre el M.E.C. y las Universidades Complutense y Autónoma de Madrid"	753
3.7.5. DOCUMENTO 5: "Guía para la confección de la Memoria de Prácticas"	757
3.7.6. DOCUMENTO 6: "Valoración de la actividad de los alumnos en Prácticas"	760
3.7.7. DOCUMENTO 7: "Encuesta valorativa de las Prácticas de Enseñanza"	761
4. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO VI.....	764

CONCLUSIONES GENERALES	767
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA	773
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	776

INTRODUCCION

INTRODUCCIÓN

Tener unos buenos maestros, debidamente formados, que desarrollen adecuadamente su tarea, ha sido y es una de las principales preocupaciones institucionales y profesionales; ello ha supuesto que la **"Formación del Profesorado"** sea una temática que no pierda actualidad aunque vayan transformándose los contextos sociales o políticos. El último cuarto de siglo español ha constatado una permanente sensibilización hacia el tema y prueba de ello son los incontables estudios e investigaciones realizados a nivel particular e institucional y los llevados a cabo en el seno de distintos foros profesionales⁽¹⁾. Señalamos, a título de ejemplo, el VII Congreso Nacional de Pedagogía que tenía lugar en 1980 con el tema *"La investigación pedagógica y la formación de profesores"*, tras el cual GARCÍA HOZ (1981; pág. 5) reconocía que *"basta echar una mirada a la lista de autores y títulos para darse cuenta de la enorme complejidad de los problemas que plantea la formación de profesores, así como la multitud de perspectivas desde las que se puede mirar el profesor, su tarea y su formación"*.

Dentro de esta complejidad inherente a la formación del profesorado, una de las parcelas de estudio la constituye la **dimensión práctica** de la formación que, identificada habitualmente con la denominación de **"Prácticas de Enseñanza"**, aporta una temática con la suficiente entidad para que le dediquemos todo este trabajo.

(1) El Capítulo IV dará amplia cuenta de estos trabajos.

Existe una motivación de tipo personal hacia el tema de las **Prácticas de Enseñanza**, derivada del conocimiento directo de esta realidad desde distintos niveles: como alumno de una Escuela Aneja durante la niñez y educado en el seno de una familia de maestros nacionales, como maestro en formación a lo largo de la carrera de Magisterio, como Profesor de E.G.B. de un Colegio Público de Prácticas en los inicios de la vida profesional y como responsable de la formación práctica en una Escuela Universitaria de Magisterio.

Todos estos contextos nos han servido para reflexionar y extraer puntos vista distintos, al tiempo que complementarios, sobre la formación práctica del maestro, lo que nos ha permitido profundizar sobre el tema y llegar a un conocimiento más fundamentado del mismo.

La preocupación por las Prácticas de Enseñanza nos ha llevado a participar en la mayor parte de las reuniones organizadas en nuestro país en las que directa o indirectamente se abordara la formación práctica del maestro. Han sido varios los Congresos, Seminarios, Simposios, Encuentros..., en los que hemos tratado de aportar nuestra experiencia vivida en contacto con las Prácticas y los resultados de nuestra reflexión⁽²⁾. Debemos señalar la inquietud que hemos detectado sobre el tema en estas reuniones y el interés por seguir trabajando en el mismo.

(2) Ver NIETO (1988a y 1988b).

De hecho, son numerosas las investigaciones realizadas durante los últimos años sobre la formación práctica⁽³⁾, incluidas algunas Tesis Doctorales, como la de PÉREZ SERRANO (1986) o la de HERNÁNDEZ-PIZARRO (1993), lo que nos pone de manifiesto que estamos ante un tema de plena actualidad.

A lo largo de todos estos años hemos detectado, en la formación práctica proporcionada en las Escuelas de Magisterio, deficiencias, dificultades, falta de planteamientos, rutinas, dudosos resultados..., pero también amplias posibilidades de revisión y reestructuración de las Prácticas al objeto de que pudieran servir de vehículo para el logro de una formación integral en el maestro. Esto ha sido, sin duda, lo que nos ha estimulado a afrontar la presente investigación: un diagnóstico poco gratificante de la situación actual y la posibilidad de aportar a la misma una nueva visión propiciadora de soluciones.

Nos planteamos, antes de iniciar el trabajo, multitud de interrogantes:

- ¿Qué modelo de maestro necesitan la sociedad y la escuela actuales?

- ¿Qué modelo de formación podrá garantizar tales maestros?

(3) Vease el Capítulo IV.

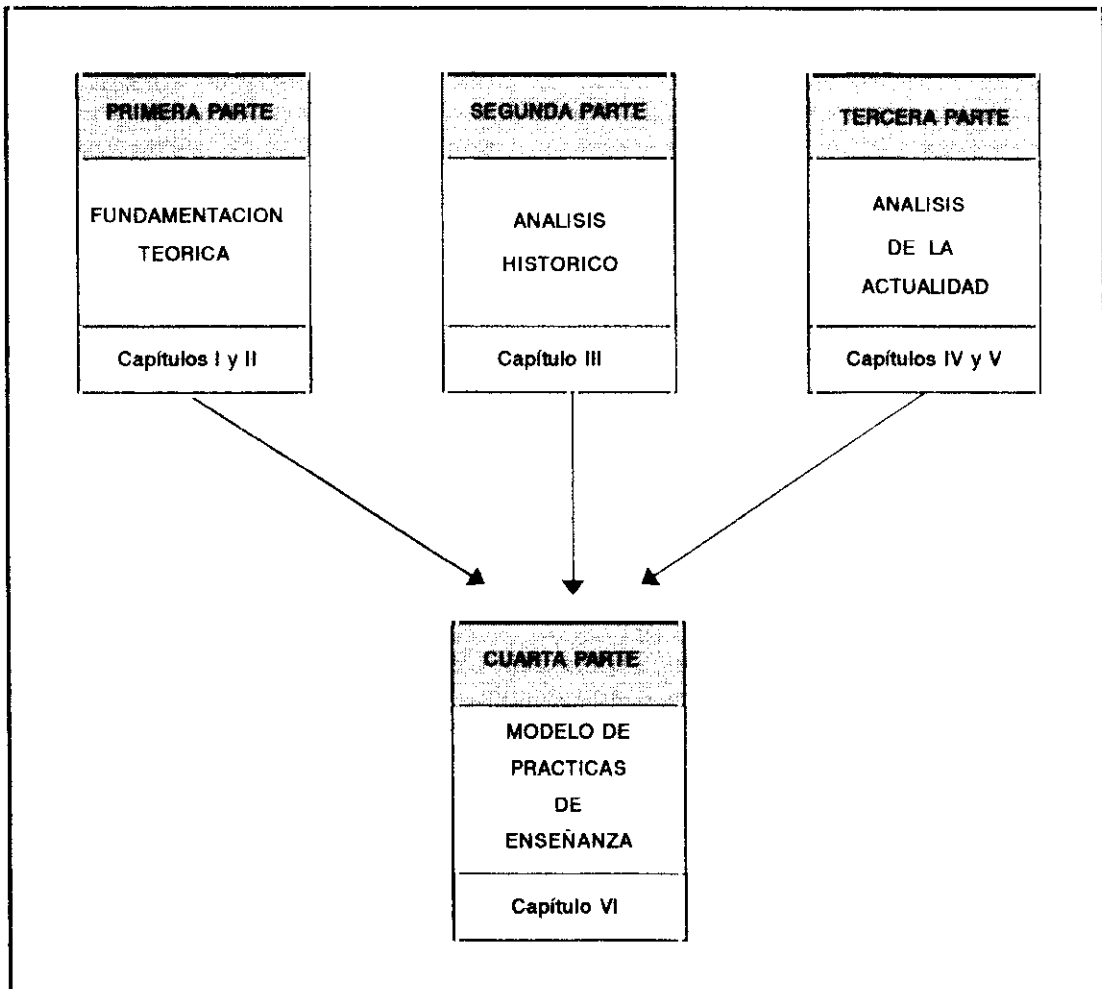
- ¿Existe una suficiente vinculación entre los aspectos teórico y práctico de la formación del maestro?

- ¿La configuración actual de las Prácticas de Enseñanza, considerada dentro del marco de formación de maestros, está proporcionando una adecuada formación profesional?

- ¿Están contribuyendo las Prácticas de Enseñanza a formar el tipo de maestro que necesita la sociedad española?

- ¿Es posible elaborar un modelo de Prácticas de Enseñanza acorde con estas necesidades, que pueda constituir la base del diseño actual de formación de maestros?

La búsqueda de respuestas a estos interrogantes guiará el desarrollo de todo el trabajo, que estructuramos en cuatro partes, tal y como refleja el Cuadro 1.



Cuadro 1

La **PRIMERA PARTE** constituye una fundamentación teórica de las Prácticas de Enseñanza y se aborda desde los dos primeros Capítulos:

El **Capítulo I**, tras justificar la presencia de una formación práctica en los estudios de carácter profesional y reseñar las diversas modalidades de prácticas,

analiza la expresión "**Prácticas de Enseñanza**" recopilando los significados que desde distintas interpretaciones se le asignan.

Se señala, a continuación, la necesidad de contemplar las Prácticas de Enseñanza no de forma aislada, sino como un elemento perteneciente a un contexto más amplio, la **formación del maestro**, en cuyo diseño deberá estar integrada desde una dinámica armonizadora de teoría y práctica. Se analizan, seguidamente, los tres ámbitos complementarios que han de estar presentes en la formación de un maestro: "**Enseñanza**", "**Orientación**" y "**Gobierno de la clase**", y se finaliza el capítulo planteando la importancia que tienen los hábitos como vehículo de formación práctica del maestro.

El **Capítulo II** reflexiona sobre los fundamentos que sustentan a las Prácticas de Enseñanza: la **escuela** (realidad en la que se lleva a cabo la práctica) y la **formación de profesores** (en cuyo contexto deben estar enmarcadas). El análisis de los distintos modelos de formación de profesores nos sirve para, desde una consideración integradora de los mismos, llegar al diseño de un "**Modelo Técnico-Crítico de Formación de Profesores**" que constituirá la base del Modelo de Prácticas de Enseñanza que elaboremos.

La **SEGUNDA PARTE** nos aproxima al conocimiento de las Prácticas de Enseñanza desde una perspectiva histórico-legislativa. El **Capítulo III** analiza, a

través de los textos legales, la evolución que ha tenido la formación práctica del maestro español, tomando como referencia el año 1838, fecha de creación de las Escuelas Normales. El recorrido histórico que hacemos recoge la estructuración de las Prácticas de Enseñanza según las diferentes disposiciones legales relativas a la configuración del sistema educativo y de las Escuelas de Magisterio.

La **TERCERA PARTE**, integrada por los Capítulos IV y V, presenta la realidad actual de las Prácticas de Enseñanza. El **Capítulo IV** describe el panorama organizativo de Prácticas en las distintas Escuelas Universitarias de Magisterio y *recopila los intentos institucionales de reformar la formación del profesorado en las dos últimas décadas*. Finaliza este Capítulo reseñando el tratamiento que han recibido las Prácticas de Enseñanza en las reuniones profesionales celebradas durante los últimos años y el estado de las mismas tras la implantación de la LOGSE.

El **Capítulo V** analiza la actualidad de las Prácticas vista por los Estudiantes de Magisterio, quienes, a través de sendos Cuestionarios contestados antes y después de realizar las Prácticas de Enseñanza, nos muestran su visión particular sobre el tema.

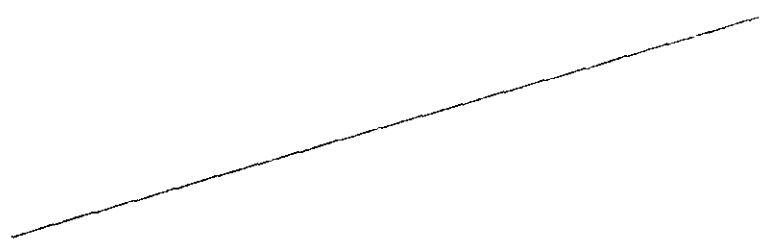
La **CUARTA PARTE**, por fin, recoge la aportación de las partes anteriores y presenta, a lo largo del **Capítulo VI**, una descripción de los distintos Modelos de Prácticas, de cada uno de los cuales se extrae su característica fundamental

para, con una perspectiva integradora, llegar al diseño del **MODELO COMPRENSIVO DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA**, cuya aplicación se describirá en el subsiguiente Plan de Prácticas.

PRIMERA PARTE

CAPITULO I

PRACTICAS DE ENSEÑANZA



1. LA PRACTICA PROFESIONAL. SU JUSTIFICACION

2. CONCEPTUALIZACION DE LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA

3. LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA COMO PROCESO DE FORMACION

4. LA IMPORTANCIA DE LOS HABITOS EN LA FORMACION PRACTICA DEL PROFESOR

5. CONCLUSIONES DEL CAPITULO I

1. LA PRÁCTICA PROFESIONAL. SU JUSTIFICACIÓN.

PATRICE PELPEL (1989) comienza su obra "Les stages de formation" planteando que *existen dos formas de aprender: recurrir al saber de otros o adquirir el conocimiento por medio de la experiencia...* Con esta afirmación viene a despertar la clásica controversia entre teoría y práctica. Con frecuencia nos encontramos con la contraposición entre "enseñanza teórica" y "práctica profesional", como si se tratara, en el primero de los casos, de trabajar con símbolos y relaciones abstractas y, en el segundo, de actuar con objetos o personas en una realidad concreta. Es una dicotomía del mismo género que la que plantea BELBENOIT (1976) cuando distingue dos modelos de formación, el uno inspirado por una "Pedagogía del conocimiento" y el otro por una "Pedagogía de la práctica".

La primera vía se ha identificado tradicionalmente con la "enseñanza escolar" y sigue siendo predominante en la mayor parte de los países, incluso para la formación técnica y profesional. Sin embargo, junto a este aprendizaje derivado de una comunicación académica con "alguien que sabe sobre el tema", parece aceptada, de forma generalizada, la necesidad de una inserción en la experiencia, debidamente organizada y controlada, que conduzca a una sólida y adecuada formación para la profesión. A pesar de todo, la polémica sigue en pie y es fácil constatar posturas enfrentadas: para unos, a los que podríamos llamar "intelectualistas", bastaría el mero saber para poder actuar, mientras que para otros, "empiristas", sería suficiente "el

hacer" o "el actuar" para aprender.

Como consecuencia de esta pugna se nos plantea una paradójica situación: Para afrontar una determinada tarea se requiere de la debida formación, pero, por otra parte, sin un contacto real con la propia tarea ¿cómo podrá lograrse un auténtico aprendizaje?. La expresión "saber-hacer", inicialmente ambigua, debe abarcar a la vez "saber" y "hacer", sin embargo podemos encontrarnos con personas que son capaces de explicar cómo hacer algo y ser incapaces de realizarlo; y a la inversa, personas capaces de realizar una determinada tarea, sin poder explicar la base o fundamento de tal actuación. Y éste es, precisamente, el argumento de quienes exigen decantarse por una de las dos posturas: el saber o el hacer; o, dicho de otra forma, la teoría o la práctica.

Baldías serán siempre estas controversias; teoría y práctica no deben oponerse como si se tratara de dos posturas irreductibles la una a la otra, al contrario, los aspectos "saber" y "hacer" deben considerarse como un "continuum" (PELPEL, 1989; pág. 7), constituyendo un "saber hacer", al cual puede llegarse perfectamente por las dos vías: a través de la teoría, que supondría una aplicación de principios y conceptos dentro de una dinámica deductiva, o bien partiendo de la práctica (generalización desde experiencias particulares) que constituiría la dimensión inductiva.

Debemos partir, pues, de la superación de este litigio teoría-práctica y

sin duda nos va a ayudar a ello la consideración de una dimensión muchas veces olvidada: unas "prácticas profesionales" entendidas como verdadero nexo entre el saber teórico y el quehacer real, que propicien un acercamiento entre las bases en que se fundamenta una determinada actividad y la actividad propiamente dicha, de tal manera que puedan lograrse dos objetivos: uno **educativo**, enriqueciendo y completando la enseñanza por medio de una inserción controlada en la propia realidad; y otro **profesional** preparando a los alumnos para ser verdaderos partícipes de la vida socio profesional.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR PRÁCTICAS?

Tomamos una de las acepciones que del vocablo "práctica" nos ofrece el Diccionario de la Real Academia:

"Ejercicio que bajo la dirección de un maestro y por cierto período de tiempo tienen que hacer algunos para habilitarse y poder ejercer públicamente su profesión"⁽¹⁾.

Podemos señalar algunas notas constitutivas de esta definición:

(1) REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1984): **Diccionario de la Lengua Española**. 20ª Edición. Ed. Espasa Calpe. Madrid. Pág. 1094.

ACTIVIDAD: Toda práctica implica un quehacer dentro de un determinado contexto; pero, frente a la idea tradicional de concebirla exclusivamente como la realización física de una tarea (manipulación de una máquina, fabricación de un artículo o desenvolvimiento ante un grupo de personas), se añaden hoy otras modalidades que pueden perfectamente reducir la "práctica" a una actividad mental de mera observación de fenómenos.

TUTELA: Frente a la nota de relativa autonomía de que goza el ejercicio profesional propiamente dicho, constatamos la dependencia que caracteriza a las "prácticas". Al tratarse de una etapa de formación, el alumno va a contar con un "formador" que organizará y orientará su actividad, y que irá perdiendo protagonismo conforme el propio alumno vaya adquiriendo progresivamente la autonomía que le proporcione la experiencia vivida.

DURACIÓN. Se trata de una experiencia limitada en el tiempo: desde algunas horas o algunos días hasta meses, según el objetivo planteado o el momento concreto de formación.

FORMACIÓN: Las "prácticas" tienen un claro objetivo: conseguir que los alumnos aprendan una profesión para que sean capaces, una vez finalizado este período, de desarrollarla autónomamente. Se trata de un período obligatorio dentro de la formación profesional, que es necesario desarrollar con éxito para poder obtener la

titulación que le faculte para el ejercicio de la correspondiente profesión. En definitiva, la justificación esencial de ese contacto con la realidad no es la producción (función social directa) sino la formación (función social indirecta).

CONTEXTO: *Cualquier tipo de práctica tiene lugar en un determinado contexto, aunque éste pueda ser múltiple en nuestro caso, dado que además del centro laboral específico, pueden diseñarse y desarrollarse "prácticas" dentro del propio centro educativo.*

SOCIALIZACIÓN: *Junto a este medio físico debemos destacar el medio social con sus instituciones y sus grupos, de tal manera que no habrá que perder de vista la relación que se establezca entre la persona, el grupo, el medio socializado e incluso la época en que se viva (HONORÉ, 1980; pág. 79). Así, por ejemplo, la práctica de un futuro médico implica lo que él es (su educación, su formación, sus intereses...), pero también el grupo en el que trabaja, con las interacciones entre las distintas personas que lo integran (enfermeras, personal administrativo...), el tipo de relación establecida con los enfermos, una determinada concepción de la salud...; en definitiva, que su práctica no va a limitarse a "curar enfermos", sino que existirá también una práctica administrativa, prácticas sociales y educativas, e incluso prácticas sindicales.*

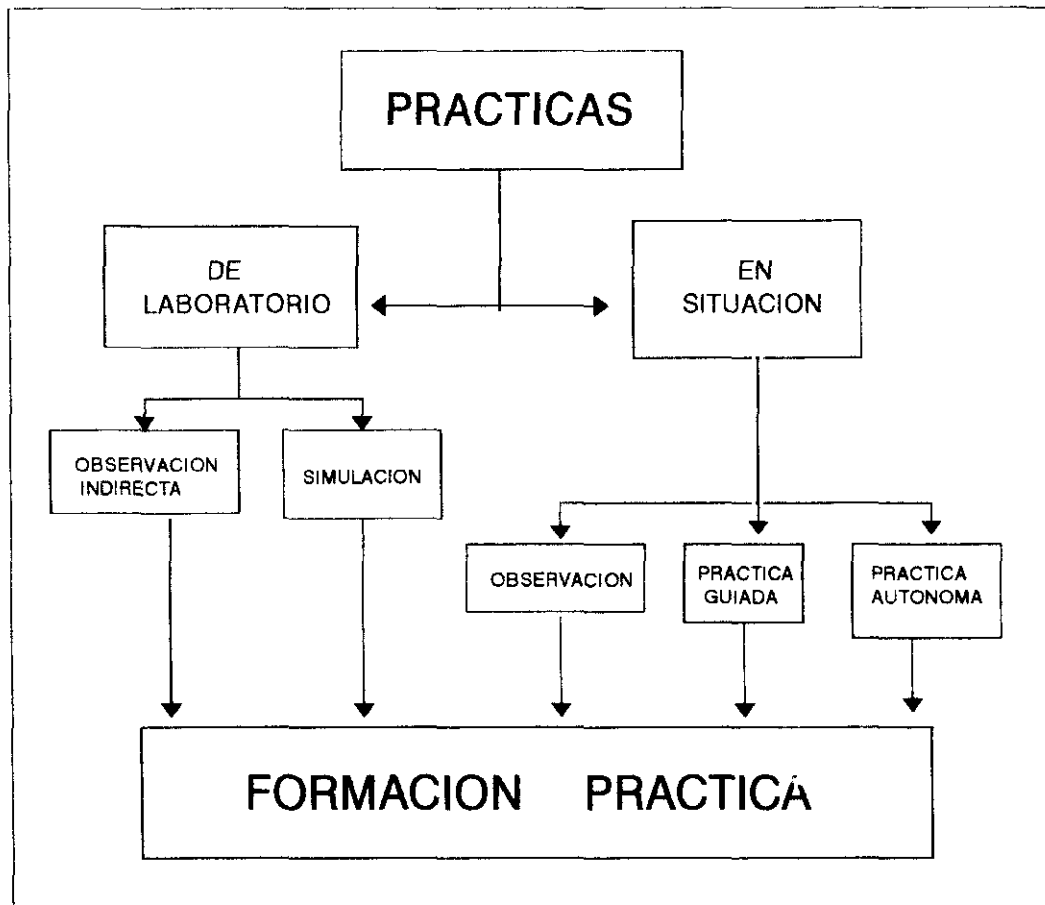
NOVEDAD: *Las "prácticas" suponen cambiar un medio conocido y, en*

cierto modo, protector (el aula convencional), por otro desconocido que a pesar de su atractivo por lo novedoso que pueda resultar, no está exento de producir ansiedad y temor.

ORGANIZACIÓN: La "práctica" no es una actividad desarrollada en una situación de improvisación cargada de componentes aleatorios; existe una planificación, una información, una relativa previsión de medios y resultados, un seguimiento de las fases y una valoración general (HONORÉ, 1980; pág. 80).

MODALIDADES DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

Cada vez nos encontramos con mayores posibilidades de inserción en el mundo profesional durante el período de formación, debido a los convenios suscritos entre centros educativos y laborales; sin embargo, no es ésta la única vía de formación práctica en vigor: los aportes de las nuevas tecnologías han venido a complementar, dentro de una modalidad de práctica indirecta, la práctica convencional de actividad presencial en un determinado puesto de trabajo.



Cuadro 1

El Cuadro 1 (NIETO, 1986; pág. 348) resume los tipos de práctica empleados durante el período de formación.

Al hablar de **PRÁCTICAS DE LABORATORIO** nos estamos refiriendo a todo ese tipo de prácticas realizadas fuera del contexto real. El objetivo es conocer la realidad, aproximarse a ella, ensayar alguna función, pero todo ello desde fuera de

la propia realidad. Esto lógicamente exige un ejercicio de abstracción que hay que tenerlo presente como condicionante de un auténtico aprendizaje. Las principales manifestaciones de este tipo de Prácticas son la "Observación Indirecta" y la "Simulación".

La Observación Indirecta es una forma de conocer el ámbito laboral a través de un registro impreso o magnético. Hoy día el magnetoscopio ha ido desplazando al resto de los medios y puede considerarse como el más efectivo para mostrar una realidad. El visionado de los pormenores que integran una práctica ofrece, además, la posibilidad de comentar individual o grupalmente las características de la actividad observada, las dificultades que plantea y las estrategias que deben ponerse en juego de cara a un éxito.

La simulación pretende reproducir una situación real por medio de un contexto artificial, tratando de ofrecer una imagen semejante a la realidad, en la cual puedan realizarse ensayos y aprenderse las destrezas más usuales requeridas para la práctica profesional. A veces se cuenta con sofisticados medios, como es el caso de los simuladores en que realizan prácticas los pilotos en formación, o con medios más modestos como pueden ser los elementos plásticos utilizados para el aprendizaje de anatomía o fisiología; aunque en otros casos con lo único que se

cuenta sea con la propia imaginación y el alarde de facultades de comunicación para reproducir ficticiamente una realidad por medio de la técnica del "Role Playing". Es indudable, sin embargo, la aportación de la informática, o del video/TV al campo de la "simulación", contribuyendo a aproximar la realidad profesional durante los períodos de formación.

Con respecto a las **PRÁCTICAS EN SITUACIÓN**, se acepta esta denominación para designar las actividades formativas desarrolladas en un medio real (fábrica, empresa, hospital, aula...) y puede ofrecer diversas modalidades:

Observación Directa: Consiste en presenciar cómo un determinado profesional desarrolla una tarea en su lugar de trabajo. En principio presupone una actitud de pasividad en el observador, debido a que el rol que se le ha asignado no incluye una participación en el desarrollo de la actividad y menos aún una responsabilización de la misma. Desde otro punto de vista esa pasividad es tan sólo relativa, ya que el observador, aunque no intervenga en la tarea, está realizando un cometido conducente a una abstracción de la profesión, partiendo de la guía de observación que se le ha proporcionado y que le sirve de marco de referencia.

La **Observación Directa** es el procedimiento propio de la

"visita" a un centro "modélico", cuya duración puede prolongarse a lo largo de varias horas. Existen, así mismo, "Prácticas de Observación" propiamente dichas, cuya duración puede oscilar entre varias horas y una o dos semanas. El objetivo fundamental es una primera toma de contacto con la actividad profesional y, como puede deducirse, es un tipo de práctica que requiere el complemento de otras modalidades que supongan mayor implicación.

Práctica Guiada: Este tipo de práctica exige que el alumno ponga manos a la obra y se convierta en el auténtico protagonista de la actividad. Será él quien manipule, quien diseccione o quien explique una lección; sin embargo, es fácil comprender que estamos ante una "práctica de iniciación" para la que se necesita una tutela, de forma que el "practicante" deberá estar bajo la mirada atenta de un tutor que se convertirá en su sombra y que desarrollará funciones de preparación, información, orientación, supervisión, corrección y evaluación de toda la experiencia.

Por último, podemos señalar la **Práctica autónoma** o "práctica independiente", en la que el alumno en formación, que ha conseguido un grado de autonomía a través de prácticas tuteladas, se responsabiliza totalmente de la actividad práctica, si bien quedando a expensas de las

esporádicas visitas de los supervisores, que le proporcionarán las orientaciones que precise y tomarán nota de su comportamiento profesional de cara a la evaluación final de la fase de formación práctica.

Pues bien, de todas estas modalidades de Prácticas, está claro que, dentro del contexto educativo, las únicas que pueden ofrecerse son las "Prácticas de Laboratorio", es decir, simulación de la realidad u observación indirecta de la misma; por consiguiente, si pretendemos proporcionar una completa formación práctica habrá que conjugar todas las modalidades existentes, pero, sobre todo, habrá que acudir a la organización de unas "Prácticas" que garanticen la presencia y la actividad del alumno en un medio profesional real. Será ésta la forma de otorgar protagonismo a la "experiencia": la experiencia en la que se participa, la que se observa o la que se adquiere.

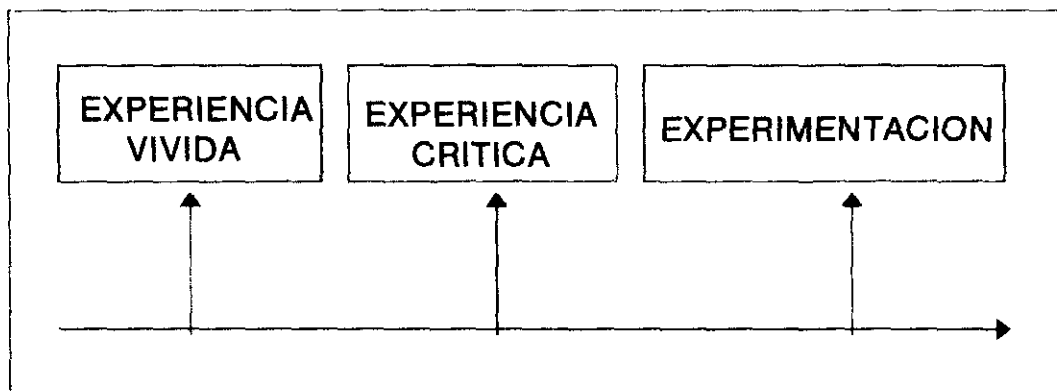
La práctica profesional la considera PELPEL (1989; pág. 17) como una mezcla bien dosificada de:

- **Heteroformación:** El "practicante" recibe consejos y se beneficia de la experiencia de otros.

- **Ecoformación:** Se familiariza con un nuevo medio que comporta una dimensión profesional, social y relacional.

- **Autoformación:** Aprende por medio del ejercicio y adquiere capacidades a partir de la actividad que él mismo desarrolla.

En este contexto, la formación resulta tanto de la observación de la realidad como de la propia participación en ella; sin embargo, la mera experiencia de "ver" o de "hacer" no es, por sí misma, formadora. Podemos situar diferentes tipos de experiencia a lo largo de todo un proceso (Cuadro 2):



Cuadro 2

Partimos de la "experiencia vivida", que ha sido considerada tradicionalmente la clave del éxito profesional y de la cual se derivaba inexcusablemente el saber-hacer y la competencia. Sin embargo, hoy día las cosas parecen haber cambiado: el aumento de los saberes y la rápida evolución de las técnicas han relativizado el papel e importancia de la experiencia acumulada (ciertamente quien

necesita reciclarse es el que tiene experiencia, el veterano; mientras que el joven, aun careciendo de experiencia, tiene mayores motivos para estar al día, como consecuencia de los saberes actualizados que haya podido aprender en su centro de formación académica). Llevado este planteamiento al terreno de las "Prácticas", comprobamos que el mero contacto de quien no tiene experiencia con alguien que sí la tiene (modelo de práctica tradicional) se muestra claramente insuficiente, siendo necesario avanzar hacia un nivel de mayor componente formativo.

Ese nivel lo constituirá la **"experiencia crítica"**: no se trata únicamente de vivir la experiencia, sino sobre todo de "interpretarla", de investigar sobre ella y, en definitiva, de intentar mejorarla. No importará tanto la acumulación de experiencias como la calidad de tales experiencias, así como la pertinencia de los instrumentos y métodos que permitan analizarla. Si pretendemos tener una práctica con valor formativo, ésta ha de ser necesariamente investigadora y deberán darse dos condiciones: que las experiencias sean efectivamente significativas, lo que exigirá una adecuada planificación de las experiencias, y que el practicante tenga a su alcance los medios para asimilar vivencialmente la práctica.

Junto a la "experiencia crítica" podemos plantearnos una **"experimentación"**, consistente en utilizar la experiencia para comprobar hipótesis o aplicar modelos teóricos, lo que naturalmente exige que existan hipótesis o modelos y que el lugar en que se realiza la práctica reúna condiciones adecuadas al tipo de

experimentación. Sin embargo, como afirma BACHELARD (1967), no es fácil conectar la "experiencia vivida" con la "experimentación", ya que ello supondría en muchos casos que el practicante volviera la espalda a la realidad que está viviendo para tratar de estructurarla de otra forma muy diferente. Y esta dificultad se agrava cuando se trata de la primera práctica profesional.

Si pretendemos lograr una sociedad con verdaderos profesionales, habrá que conseguir una auténtica formación, y ésta no puede desligarse del componente práctico. Pero para que la práctica sea realmente eficaz deberá conjugar los tres elementos que acabamos de analizar: "experiencia vivida", "experiencia crítica" y "experimentación", de manera que el aprendizaje que se produzca siga el proceso de: observar la realidad, valorarla críticamente y ensayar nuevas formas que permitan una constante renovación y actualización.

Sin embargo, estos objetivos quedan frecuentemente reducidos a meras intenciones difícilmente realizables; muchos "practicantes" quedan decepcionados, convencidos de haber perdido el tiempo o haber sido un obstáculo e incluso haberse sentido como meros ayudantes en una tarea laboral.

Del mismo modo, muchos de los profesionales encargados de orientar durante esta fase de formación práctica carecen de unas adecuadas directrices, viéndose obligados a improvisar un modo de colaboración escasamente contrastada, cuyos

resultados van a ser, en cualquier caso, imprevisibles.

Frente a esta sensación de inutilidad del período práctico sentida por los estudiantes, y esta impotencia en la que se ven inmersos los formadores, se impone un replanteamiento de las "Prácticas", tratando de encontrar el justo punto entre la formación académica y el contacto con el mundo laboral, sin reducir uno de los componentes al otro, y considerar la variedad y riqueza de la experiencia práctica para aprovechar todas las situaciones que puedan ofrecerse, sin reducir la diversidad de posibles prácticas a un exclusivo modelo, rígido y estanco. Si las "Prácticas" han de ser coherentes con los objetivos de formación, no pueden, en modo alguno, ser condenadas a la uniformidad. Asintamos que una misma meta puede ser alcanzada por caminos sensiblemente distintos.

La sociedad es consciente de la necesidad de formar prácticamente a sus profesionales y es ésta, precisamente, la razón de que los Planes de Estudios de todas aquellas carreras que se consideran "profesionales" incluyan una asignatura denominada "Prácticas": Prácticas Médicas en un Hospital, Prácticas de Gestión en una Empresa...,
o PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN UN CENTRO EDUCATIVO.

2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Antes de seguir adelante es conveniente aproximarnos al concepto de este tipo de práctica profesional que indistintamente recibe las denominaciones de "Prácticas de Enseñanza", "Prácticas Docentes", "Prácticas Escolares", "Practicum" o, más familiarmente, "Las Prácticas".

Se nos definen las "Prácticas de Enseñanza" en uno de los Diccionarios de Pedagogía⁽²⁾ como *la disciplina didáctica que en la formación del Magisterio trata de enlazar el conocimiento teórico del fenómeno educativo con el futuro ejercicio profesional.*

Tenemos aquí un primer punto en el que centrar nuestra atención y al cual acabamos de referirnos: las Prácticas deben suponer una **conexión teoría-práctica**, de tal manera que quede superada la dicotomía que ha existido tradicionalmente entre estos dos ámbitos.

Son muchos los autores que hacen, explícitamente, este mismo planteamiento. BERNAT MONTESINOS (1982; pág. 26) critica la creencia generalizada de considerar legítima la teoría separada de la práctica, tanto en el espacio

(2) GARCÍA HOZ, V. (Dir.)(1970): **Diccionario de Pedagogía**. Ed. Labor. Barcelona. Vol. II. Pág. 727.

como en el tiempo. *El mismo concepto de Prácticas -añade Bernat- es un concepto teórico y la misma teorización es una práctica; además, la teorización es una reflexión sobre la práctica, aunque evidentemente no se reduce a esto.*

FERNÁNDEZ HUERTA (1980; pág. 298) se pronuncia igualmente en esta línea abogando por un principio de interacción teoría-práctica que exigiría *excluir de la teoría todo lo carente de proyección práctica, y excluir de la práctica todo lo que la teoría hubiera demostrado rigurosamente que debiera ser excluido.*

También GIMENO (1982a) incide en la misma idea señalando que *la práctica ha de entenderse: A) como el método con el que se han de aprender los contenidos por parte del futuro profesor y B) como la práctica en la que han de ver, dentro de la E.G.B., la conexión de esos contenidos con la realidad y en la que ensayarán sus competencias profesionales ayudados debidamente.*

El posicionamiento de LANDSHEERE (1976) coincide con los anteriores señalando que *las Prácticas de Enseñanza son el punto de encuentro del saber teórico con su campo de aplicación.*

Sin embargo, no se agota aquí el significado de las Prácticas de Enseñanza: junto a estas consideraciones, hemos de señalar otra dimensión a través de la cual se contemplan como un **aprendizaje**. VONK (1985) las define como *situaciones*

de aprendizaje para los futuros profesores en los cuales éstos son confrontados sistemáticamente con, o pueden practicar, actividades concretas de enseñanza y dirección del aula en las escuelas, supervisados por un profesor tutor especialmente preparado para tal.

Más sucintamente nos señala DOYLE (1977): *Las Prácticas de Enseñanza son una ocasión para aprender a enseñar.*

MONTERO (1985), por su parte, dentro de esta misma línea, apunta la siguiente definición: *Las Prácticas de Enseñanza son experiencias planificadas para capacitar al futuro profesor en la utilización de los conocimientos pertinentes acerca de su función en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje.*

Buscando nuevos rasgos conceptualizadores de las Prácticas, vemos a éstas como un **proceso de socialización profesional**. Es éste el punto de vista que sobre "Prácticas Docentes" nos ofrece un Diccionario de Ciencias de la Educación⁽³⁾: *Período de formación práctica, en centros educativos, con el fin de que los futuros profesores completen y perfeccionen sus conocimientos y se inicien de modo directo y real en la actividad profesional.*

(3) SÁNCHEZ CEREZO, S. (Dir.) (1984): **Diccionario de las Ciencias de la Educación**. Ed. Diagonal/Santillana. Madrid. Vol. II. Pág. 1140.

Este contacto con la realidad, sin embargo, no siempre produce los efectos deseados, y así se pronuncia ZEICHNER (1981) lamentando el proceso de adaptación que sufren los futuros maestros, a través del cual van transformando las ideas que se han ido forjando durante sus estudios universitarios (actitud democrática ante los alumnos) por otras de imponer un mayor control y dominio de la situación. En definitiva, las Prácticas suponen, en muchos casos, una socialización en la dirección existente, es decir, adaptan a los futuros profesores a los patrones de enseñanza utilizados por la escuela, de manera que esos patrones innovadores con los que llegan a las Prácticas los maestros en formación son transformados por otros acordes con la realidad implantada en el aula (FRIEDENBERG, 1973; págs. 25-39).

Afortunadamente la realidad no se limita a esto, y así lo constata ZEICHNER (1985) a lo largo de su Ponencia "Dialéctica de la socialización del profesor" en la que rechaza esta idea reduccionista de la socialización de los profesores, por la que se considera al neófito como una entidad pasiva, sometido totalmente a la influencia institucional. El tipo de socialización por el que aboga supone un proceso dialéctico que conlleva una interacción continua entre los individuos y las instituciones en las que son socializados.

Desde otra óptica, las Prácticas de Enseñanza son consideradas como una **etapa clave en la formación inicial del maestro**. MARIN IBÁÑEZ (1980; pág. 151) alude al consenso universal sobre los cuatro elementos que debe comprender todo

programa de formación de profesores. Este consenso, derivado del Documento de la UNESCO y la OIT "Recomendación relativa a la situación del personal docente" de 1966, y de la Conferencia de la OCDE de Noviembre de 1974, señala como elementos fundamentales de esta formación: unos estudios generales, una preparación especializada, una formación pedagógica y unas **Prácticas Escolares en las cuales se pongan a prueba sus conocimientos, habilidades y actitudes ante la enseñanza y que le permitan desarrollarlas progresiva y eficientemente**. Por tanto, cualquier diseño de formación de profesores no podrá obviar este componente práctico, y no sólo eso, tendrá que conferirle la importancia que para la propia formación profesional supone.

GIMENO y FERNÁNDEZ (1980; pág. 151) señalan que *las Prácticas, entendidas como un conocimiento directo de la educación que se realiza en las instituciones escolares y como oportunidad para iniciarse en la docencia, no son complemento del curriculum para la formación de profesores sino una parte sustancial del mismo.*

Esta importancia del período práctico es manifestada por FRIEDENBERG (1973; pág. 129) para quien *constituye la parte más fuertemente establecida y consolidada en la formación inicial del profesorado*, o por CONANT (1980) cuando afirma que *es el único elemento indiscutiblemente esencial en la formación del profesorado.*

Para ZEICHNER (1980) *las Prácticas de Enseñanza contribuyen necesariamente al desarrollo de buenos profesores; de acuerdo con ello, se supone que algún tiempo en las escuelas es mejor que ninguno, y que será mejor cuanto más tiempo se dedique a dichas Prácticas*. Sin embargo, esta afirmación conviene matizarla, pues no será la cantidad sino la calidad del período de Prácticas lo que determinará su eficacia (ERDMAN, 1983). GIMENO y FERNÁNDEZ (1980; pág. 33) no dudan en afirmar al respecto que *o se les da -a las Prácticas- la forma conveniente para que cobren la función que les corresponde o, de lo contrario, pueden suprimirse sin temor a perder algo importante o necesario*.

Retomando todas estas notas constitutivas de las Prácticas de Enseñanza, podemos sintetizarlas en una definición integradora: **"Período de formación inicial del profesor que transcurre en un medio escolar para aprender vivencialmente la profesión docente aunando los conocimientos teóricos con la práctica real"**.

Como podemos deducir de todo lo planteado, al hablar de Prácticas de Enseñanza nos estamos refiriendo a una actividad (la enseñanza) para la que, según han constatado diversas investigaciones (GARCIA HOZ, RUEDIYER y STRAYER, WITTI...)⁽⁴⁾, se requieren aptitudes especiales, y tales aptitudes pueden perfeccionarse. Ello implica el valor del ejercicio para la adquisición de ese perfeccionamiento, de tal

(4) GARCÍA HOZ, V. (Dir.) (1970) **Diccionario de Pedagogía**. Ed. Labor. Barcelona. Vol. II. Pág. 727.

manera que nos encontramos ante un problema de aprendizaje para el que la Psicología aporta diversas leyes, tales como la ley de ensayos y errores, la ley del ejercicio o la ley del efecto, entre otras.

De una u otra forma, cada una de estas leyes va a influir en los maestros en formación, y el resultado, positivo o no, dependerá en gran medida del modelo del que se parta, que se proyectará a través de la normativa emanada de la Administración configurando Planes de Formación de Maestros, en general, y Planes de Prácticas de Enseñanza, en particular. Sin embargo, no es éste el único condicionante: hay que tener presente la infraestructura que podamos conseguir en los centros de formación, la importancia que se confiera a esta materia curricular y, en definitiva, la participación de todo el profesorado de los Centros de Formación de Profesores quienes, conscientes del especial carácter profesional de estos estudios, encaucen sus programas hacia una finalidad aplicativa en el aula y, consiguientemente, hacia ese primer contacto con la realidad escolar que constituirán las Prácticas de Enseñanza.

Las Prácticas así entendidas deben orientarse al logro de determinados OBJETIVOS que NIETO (1986; pág. 318) condensa en los siguientes:

- 1) Conocer, analizar y valorar críticamente la realidad escolar en sus aspectos organizativos, metodológicos y ambientales, participando en las actividades del Centro (tanto escolares como

extraescolares).

- 2) **Observar y practicar una experiencia real que dé significado a los conocimientos teóricos y posibilite analizar la proyección práctica de tales contenidos.**
- 3) **Familiarizarse con el empleo de los medios y recursos con los que cuenta el Centro.**
- 4) **Conocer los elementos (personales, materiales y funcionales) que integran la organización de un Centro.**
- 5) **Orientar la función programadora en los distintos niveles de concreción curricular.**
- 6) **Reflexionar y profundizar en los objetivos y métodos educativos.**
- 7) **Conocer directamente el proceso de evaluación y la problemática que plantea.**
- 8) **Completar el conocimiento de la Escuela y su problemática en los diferentes niveles.**

- 9) Colaborar con el maestro en todas las tareas del aula, participando en corrección de actividades, ayuda personal al alumno, preparación de recursos didácticos...
- 10) Posibilitar un campo de estudio en que iniciarse en la experimentación e investigación.
- 11) Conseguir un grado de socialización desde la participación activa en la propia práctica.
- 12) Adquirir e incrementar actitudes, intereses y aptitudes en relación con las funciones del profesor.
- 13) **Adquirir hábitos** que posibiliten y favorezcan la eficacia docente (dialogar, exponer, interrogar, pensar...).

A la vista de esta compleja relación de objetivos, una de las principales deducciones que podemos extraer es que el diseño de una formación práctica no es empresa sencilla. Afirmar que un profesor está verdaderamente formado, desde el punto de vista práctico, supone que ha de contar con unos conocimientos teóricos, con unas habilidades prácticas, con una experiencia derivada de la observación y el ejercicio, con una toma de postura actitudinal, con una adquisición de hábitos, con un claro

planteamiento axiológico... Pretender conseguir todo ello en el breve tiempo que se destina a la formación inicial exige una ardua tarea de planificación. Sin embargo, la propia complejidad de la tarea propicia una enorme variedad de interpretaciones que se traduce en posicionamientos diversos a la hora de presentar modelos de formación práctica.

3. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA COMO PROCESO DE FORMACIÓN DE MAESTROS.

3.1. FORMACIÓN

Es necesario detenernos en el significado del término "formación", como aspecto que define nuestra investigación y cuyo ámbito implica al futuro profesor. Acotar su significación es difícil. Partiremos de su dimensión etimológica, su conceptualización desde la escuela alemana, para entrar en su contenido transformacional donde la personalidad ocupa su área de desarrollo.

IBAÑEZ MARTIN (1984; pág. 21) constata la inclusión no unánime de este vocablo en los grandes Diccionarios, y estudia el empleo del mismo a la largo de la Historia del pensamiento. Afirma Ibáñez que aunque existen esporádicas referencias a este término en la Grecia Clásica, su uso generalizado no se produce hasta el S. XVIII, siendo Herder y Goethe los autores que más contribuyeron a su difusión.

Hemos de partir de que el uso del término "formación" no está, en absoluto, reservado al vocabulario educativo, sino que se extiende a campos muy variados, lo que exige precisar su alcance. En primer lugar nos damos cuenta de que, siguiendo la terminología de Ryle, la palabra "formación" implica tanto una **tarea** como un **rendimiento**.

La dimensión **tarea** es la recogida en el primer significado que hallamos en el Diccionario de la Real Academia: "dar forma a una cosa". Si entendemos la "forma" como aquello que hace que algo sea lo que es, resulta evidente que podemos hablar de tantas formas como cosas distintas existen, todas las cuales, por tanto, son susceptibles de un proceso de formación.

La dimensión **rendimiento** se pone de manifiesto cuando se entiende por formación el resultado de tal proceso, el logro de la forma más perfecta que a tal cosa o persona conviene.

La Real Academia viene a considerar al término "formar" como sinónimo de educar, criar o adiestrar; sin embargo IBAÑEZ (1984; pág. 23) prefiere hablar de una sinonimia en profundidad, es decir, educación y formación tienen análogos significados, tanto en aquellos sentidos que podríamos calificar de superiores como en los inferiores. En efecto, hay unos usos superiores de educación, como cuando hablamos de que los santos son los grandes educadores de la humanidad, y hay unos usos inferiores, como cuando nos referimos a la educación física. Esto mismo ocurre con la formación: tenemos la misma significación superior cuando hablamos de la necesidad de una profunda formación cultural, y el mismo sentido inferior al ponderar las ventajas, para la sociedad, de la formación industrial.

Este sentido superior es al que se refieren los autores cuando exponen

que los procesos verdaderamente formativos son concretamente los dirigidos *dentro del hombre mismo, a los aspectos y dimensiones más específicos de él*. Esto nos llevaría a considerar la formación en su superior sentido como aquella transmisión (o adquisición) de conocimientos entrelazados con las dimensiones de la vida propiamente humana y provistos de una jerarquía interna, que se realiza con el esfuerzo que sea necesario, de modo tal que incite no a un conformismo automático, sino a una posición personal libre, que pueda ser principio, sin violencia, de algo original, de modo que se consiga la plenitud humana.

GARCIA HOZ (1980), por su parte, afirma que el término "formación" desborda los límites del puro quehacer intelectual para referirse, también y principalmente, a la capacidad de utilizar los conocimientos en la valoración de cualquier realidad, es decir, para saber lo que significa en relación con la vida a fin de reaccionar adecuadamente cumpliendo con la exigencia de cada momento o, dicho con otras palabras, haciendo en cada tiempo y situación lo que se debe hacer.

HILLEBRAND (1969; pág. 78) al estudiar el término "formación" parte del vocablo alemán "bildung", cuyo significado indica tallar, pulir, configurar, dar forma..., de tal manera que podemos relacionarlo con:

- Dar una forma de acuerdo con una imagen
- Representación

- Idea
- Ideal
- Imagen directriz
- Desarrollo del ser
- Categoría del ser
- Configuración de todo ser humano
- ...

La función de formación está orientada, según Hillebrand, a convertir al individuo en persona, ya que el denominador común de cualquiera de las interpretaciones es el hombre total, en cuanto ser de múltiples "estratos" que configuran conscientemente su vida.

Así entendida, la formación no consiste en una suma de intelecciones, conocimientos, destrezas y actitudes anímicas, que son importantes para un hacer y cumplir tareas especiales, sino que se trata de un desarrollo integral de la personalidad del sujeto que ha de vivir en un mundo y de cuyo diálogo va a depender su realización en él. La comprensión de la formación está en la verificación y configuración de todo el ser humano. La esencia del hombre, de lo humano, afirmará Hillebrand, será la organización espiritual de toda la personalidad.

La formación implica desenvolvimiento del sujeto, ayuda para que el

hombre como persona llegue a ser personalidad. Se tratará de desarrollarse en toda su profundidad, extensión y plenitud la figura personal que le ha sido conferida. El hombre se convierte en persona cuando sale de sí y halla, en esta trascendencia, al tú: encuentro del YO-TU para encontrarse consigo mismo y tomar conciencia de los dos.

Siguiendo el pensamiento de GUARDINI (1989) consideramos al hombre en un diálogo permanente, y todo diálogo requiere un lenguaje como medio de relación. El hombre es persona en tanto que puede hablar, se le puede hablar y puede conversarse con él.

Pero el hombre no es un ser orientado unidimensionalmente a la armonía; la naturaleza humana está, también, sometida a tensiones, formas opuestas al ser, y estas oposiciones forman parte de la estructura fundamental del hombre, de manera que sólo puede considerarse formado quien sabe acoger estas tensiones, las reconoce y las incluye en su plan de vida como un aspecto inevitable.

La formación es considerada desde la teoría de los valores de MAX SCHELER (1979) como una categoría del ser, una configuración del ser humano, lo que le ayuda a definirla como "estado" (cualidad formal de hombre en cuanto hombre) y como "actividad" (la impresión de forma de lo humano). El aprendizaje formativo, en cuanto acontecimiento originario y propio de la esencia del hombre sólo se lleva a cabo con la actividad y espontaneidad del sujeto en formación. El objetivo de la

instrucción, en cuanto forma especial de la enseñanza, consiste en posibilitar el proceso formativo natural de quien se forma, eliminar los obstáculos internos y externos, convertir el impulso de adquisición de una formación en una voluntad de formación inteligente y consciente de sus fines, y dirigida hacia un contenido valioso.

HILLEBRAND (1969; pág. 93) estudia la formación desde la estructura personal y señala una serie de características:

1) Sólo se lleva a cabo una auténtica formación cuando ésta afecta a la persona, en sus tres significaciones: espiritual, anímica y personal. La formación se manifiesta tanto en las formas de conocimiento como en el carácter subjetivo y en la forma de comportarse con el entorno. Se rige por principios tales como autonomía y libertad, actividad y espontaneidad, individualidad y sociabilidad, sin excluir vivencia y acción, creación y reflexión, objetividad e interiorización, trabajo y ocio.

2) La tarea específica de la formación es, por una parte la **orientación en el mundo** y por otra la **orientación en los valores**, dado que la esencia distintiva del hombre consiste en que posee una conciencia del objeto y es capaz de la objetivación. Esta capacidad se extiende a las realidades: cosas, procesos, relaciones, que abarcan el triple ámbito laboral, cultural y social. Si en un principio el sujeto vive las cosas que le rodean de un modo arbitrario, el proceso formativo le permite una disposición más realista hacia las cosas, dando respuesta a sus propios interrogantes y

planteándose otros nuevos.

3) A medida que el sujeto va orientando sus propias valoraciones, va descubriendo formas intelectuales en la aprehensión de significados. Es decir, el sujeto que aprehende va participando de la esencia del ser del otro, va asimilando un saber obtenido en la relación con las cosas, con las personas, con los acontecimientos. Alcanza la soberanía de las operaciones lógicas sobre el mundo fenoménico desde una visión intelectual.

4) La formación supone una **"realización en la concreción"**. Aparece la relación saber-actitud. La tendencia de la persona en este proceso formativo reside en la configuración de lo conocido de una manera libremente disponible y bajo la propia responsabilidad: es el gran encuentro entre conocimiento y acción, verdad y ética responsable.

5) La formación es paralela en su síntesis final al desarrollo formal del sujeto: el sujeto entra en metas donde la capacidad inteligentemente adquirida se transfiere a toda la persona y ésta se muestra en una formación del pensamiento, de la estimación de los valores y de la voluntad. Llegado a este punto es cuando el sujeto autónomamente ha entrado, a través de procesos de enseñanza instructiva en momento de toma de decisiones propias, y desde los campos cultural, social y personal.

Considera Hillebrand que los centros de formación, desde sus diversas formas de hacer, planificar y disponer, deben ayudar a crecer cumpliendo tareas objetivas, en las que el sujeto en formación experimente la medida de sí mismo y de las cosas entregándose activamente a la tarea encomendada, colaborando, participando y sometándose al orden, objetivamente necesario, de la convivencia y de la cooperación en el hacer, y consiguiendo con ello una madurez cada vez mayor en la responsabilidad y la autonomía.

La formación, por tanto, no habrá de entenderse como mera acumulación de saberes, sino como cambio de estructuras cognitivas, de habilidades para la acción, de actitudes y valores. No se mejora la formación por el simple hecho de saber más para un examen, ni por saber hacer más cosas para una exhibición, o poseer el control de sus actos en una determinada situación, sino por existir un progreso estable en todos o cada uno de ellos. Así pues, formación comporta cambio, al igual que el crecimiento. Sin cambio no hay desarrollo ni crecimiento; sin cambio no hay mejora en la formación. Las características que se desprenden del concepto de desarrollo humano son referidas así por BRONFENBRENNER (1987): *El desarrollo supone un cambio en las características de la persona que no es efímero ni dependiente de la situación; implica una reorganización que tiene cierta continuidad tanto en el tiempo como en el espacio. En segundo lugar, el cambio del desarrollo se produce, a la vez, en dos campos: el de la percepción y el de la acción.* Este autor asume una concepción ecológica de la formación como desarrollo humano. Pero, ¿cómo demostrar que ha habido desarrollo

humano?, ¿cómo comprobar que se ha producido una auténtica formación?: demostrando que el cambio producido en las ideas, actividades, actitudes o valores se extiende en otros contextos, entornos o situaciones. Constatando, no la capacidad de evocar información, sino su transferencia.

La formación, como desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, responde perfectamente a una idea de globalidad y humanismo que debe impregnar todo este proceso: desarrollo de la personalidad en todas sus facetas y no solamente en las intelectivas; intervención más allá de la institución escolar y de las enseñanzas regladas para integrar las enseñanzas no formales, educación permanente, de adultos, ocupacional...

MENZE (1981) también aborda el tema de la formación y analiza cuatro teorías explicativas de la misma: a) formal; b) categorial; c) dialogística; d) técnica. Cada una de ellas representa una concepción educativa diferente.

a) La **TEORÍA FORMAL** tiene su arraigo en las doctrinas de Herbart quien entendía que la construcción del pensamiento se realizaba en base a las estructuras formales de ciertos contenidos clásicos. Así, aprender latín o lengua (hoy matemáticas, idiomas o tecnología) hacía suponer un desarrollo intelectual debido al mayor poder transferente de tales aprendizajes. Se trata, pues, de una formación fundamentada en la instrucción. Sin instrucción no hay formación. Lo que cuenta en esta teoría no son

los contenidos curriculares ni el dominio de conocimientos concretos, sino el desarrollo de las facultades y procesos intelectivos como estructuras generales de conocimiento.

b) La **TEORÍA DE LA FORMACIÓN CATEGORIAL** combina la naturaleza del contenido y la estructura de las disciplinas. Cada disciplina aporta al sujeto no sólo conocimientos específicos, sino códigos y lenguaje que le permiten explicar y comprender la realidad, al tiempo que unas estructuras propias de pensamiento y desarrollo cognitivo. Esto es, lengua, historia, matemáticas o física nos enseñan a "codificar" la realidad en términos diferentes. El conocimiento de la realidad -dirá Zabalza- se combina con el conocimiento de la conciencia de uno mismo como protagonista de dicho conocimiento. Buena parte de las teorías de Bruner, Ausubel, Vygotski, Novak, Entwistle, etc. participan de esta concepción.

Pero hay algo más que nos interesa de esta teoría categorial de KLAFKI: proviene de la reflexión didáctica. Calificamos de "categorial" la acción mediadora implicada en el proceso formativo. Esta teoría establece un enlace entre formación categorial y pensar didáctico, esbozando una nueva didáctica superadora de la antinomia información/pensamiento, objeto/sujeto, que tan profundamente ha arraigado en nuestra cultura. Así pues, **formación** es formación categorial en el doble sentido de que la realidad se ha abierto y manifestado categorialmente a la persona, y de que así precisamente la persona misma, debida a las intuiciones, experiencias y vivencias llevadas a cabo por ella misma, se ha abierto o manifestado a esa realidad.

c) **LA TEORÍA DIALOGÍSTICA** de la formación parte del concepto de educación como autorrealización, tomando sus bases de los modelos humanistas inspirados en Maslow, Rogers y fenomenológicos con autores como Bugenthal, Weinstein o Ballauff quien desarrolla la "pedagogía de la correspondencia" en un intento de superar el individualismo de la pedagogía humanista. Para este autor la formación no ha de identificarse con la autorrealización del sujeto individual. Humanismo significa "ser para todos el pensamiento iluminador y realizador de palabras, acciones y obras desinteresadas; esto es humanismo" (MENZE, 1981).

En esto consiste el ser del hombre, en dejar libre a otro y transformar la autorrealización en co-realización. En cierta manera podría asimilarse esta teoría a la concepción liberadora de Freire y a la teoría crítica emancipatoria por lo que tiene de formación a través del diálogo, del intercambio de experiencias y de reflexión sobre la acción, aunque difieran en su finalidad última que sería la realización del ser humano en el primer caso y la transformación social en el segundo. El hombre es un ser en comunicación y es esta comunicación la que posibilita su formación.

d) **TEORÍA DE LA FORMACIÓN TÉCNICA** no responde, como su nombre pudiera sugerir, a un enfoque tecnológico de la educación. Tal vez sería más exacto hablar de "formación permanente", ya que se concibe formación como un "proceso permanente de intercambio con las exigencias y problemas del propio contexto", ya sea éste escolar, laboral, profesional o social. Se basa en la interpretación

integral de la cultura. El carácter técnico le viene de su orientación a la acción, que se traduce en un "ser capaz de hacer" superador del mero saber especulativo.

"Formar prácticamente" a un profesor supone, sin duda alguna, "darle una forma" que no poseía anteriormente, una forma que, una vez conseguida, podrá ser constatada a través de la actuación profesional. Sin embargo la adquisición de esa "forma" no se logra de manera inmediata sino a lo largo de un proceso constitutivo que a la postre tendrá que ser validado por la propia práctica.

Este "dar forma", por otra parte, no ha de entenderse como algo superficial, algo meramente apariencial, fenomenológico, sino como algo más profundo ligado estrechamente a lo más específico del hombre; se trata de una vía de configuración del ser humano en cuanto tal, mediante la adquisición de una determinada personalidad que pretenderá lograr una plenitud humana, partiendo de un posicionamiento axiológico concreto.

Cualquiera que sea, sin embargo, la óptica interpretativa de este proceso, deberá asumirse la dimensión de diálogo-comunicación del sujeto en acción con su entorno y consigo mismo, derivado por una parte de la especificidad de la actividad (práctica docente) y por otra de considerar en el proceso formativo una importante carga de "autoformación" que, progresivamente va a permitir al sujeto prescindir del equipo formador encargado de llevar a feliz término esta tarea. Estaríamos, de nuevo,

interpretando la formación como el proceso de ayudar a **aprender a aprender**.

Ahora bien, reflexionar sobre formación de profesores implica conferir a esa formación la categoría de "profesional", por lo que, si pretendemos que esta orientación profesionalizadora sea debidamente interpretada, debemos analizar las notas que, según FERRERES (1992), caracterizan a toda profesión:

A) OCUPACIÓN: Las profesiones son actividades de jornada completa que constituyen la principal fuente de ingresos de la persona. Esta dimensión, por tanto, presenta cuestiones relativas al reclutamiento, la formación, las funciones, la actividad profesional como punto de referencia de la identidad personal o social del individuo, la movilidad inter e intraprofesional...

B) VOCACIÓN: Contrariamente a otras actividades laborales, las profesiones no se orientan sólo hacia el lucro, sino que se guían también por una serie de expectativas de conducta que se van reforzando durante la formación y que pueden superponerse y acabar por imponerse a otras motivaciones de la actividad (HUBERMAN, 1989).

C) ORGANIZACIÓN: Esta dimensión define las profesiones por las formas específicas de estructuración de sus miembros y las delimita frente a otras actividades profesionales.

D) FORMACIÓN: Las profesiones se ejercen sobre la base de un saber especializado, adquirido sistemáticamente, en un largo proceso de aprendizaje, en el que han de armonizarse saberes teóricos y prácticos. Es interesante señalar, también, elementos tales como la duración de la formación, las instituciones que las imparten y quién lleva a cabo el reclutamiento.

E) ORIENTACIÓN DEL SERVICIO: Los profesionales difieren de otra actividad por el objeto de su quehacer laboral. Orientan su actividad hacia otras personas y resuelven problemas de gran relevancia para los valores sustanciales de la sociedad.

F) AUTONOMÍA: Se refiere a las relaciones personales inherentes al ejercicio profesional. La profesión, apoyada en el saber específico, define la manera en que el "cliente" concreta sus aspiraciones a los distintos campos (salud, justicia, educación...). El profesional suele estar protegido, como experto, contra las objeciones del cliente, pudiendo éste cambiar de profesional, pero nunca podrá socavar los fundamentos de las actividades profesionales.

Señalemos, por último, que **la formación** constituye el objeto final de nuestra tarea, el que justifica tal actividad, de igual modo que la sanidad lo es en medicina o el diseño y construcción de edificios en arquitectura y la creación artística en Bellas Artes. Es importante no perder de vista ese punto final desde el cual cobra

sentido todo un conjunto de teorías, investigaciones, modelos, estrategias y prácticas.

3.2. ÁMBITOS DE FORMACIÓN

Un diseño de Prácticas de Enseñanza se inserta necesariamente dentro de un marco más amplio, la formación de profesores, que, como todo proyecto educativo cuenta con unas variables intervinientes y una complejidad de sus relaciones, que permiten un análisis objetivo del mismo y posibilitan el acercamiento al tema.

Pretender realizar una investigación sobre Prácticas de Enseñanza sin partir de la consideración global de la formación del profesorado y de los elementos que la integran supondría fundamentar todo el estudio sobre el vacío, y los resultados que obtendríamos no irían más allá de descripciones escasamente fundamentadas y carentes de todo rigor.

Debemos, por consiguiente, llegar hasta los elementos subyacentes en la formación de profesores para, de su análisis, integrar en ellos las Prácticas de Enseñanza. Situémonos dentro de la profesión docente y hagámonos una pregunta de cuya respuesta extraigamos la luz que necesitamos para abordar esta tarea: **¿Cuáles son las actividades "sine qua non" para que podamos considerar auténtica una labor docente?**. Defendemos una respuesta unívoca: **ENSEÑAR y ORIENTAR**. Estos van

a ser, pues, dos de los tres pilares que nos sirvan de referencia: **enseñanza y orientación**; ahora bien, de muy poco serviría una formación en estos dos ámbitos si no viniera sustentada por el tercer pilar: **GOBIERNO DE LA CLASE**. Este pilar nos va a proporcionar el marco en que podrán desarrollarse adecuadamente la enseñanza y la orientación.

Nuestra tarea será, por tanto, analizar estos tres ámbitos: **ENSEÑANZA, ORIENTACION y GOBIERNO DE LA CLASE**, alrededor de los cuales ha de girar todo proceso de formación de profesores y que, consiguientemente, han de sustentar la idea que sobre *Prácticas de Enseñanza* extraigamos de todo su estudio.

3.2.1. ENSEÑANZA

3.2.1.1. CONCEPTO DE ENSEÑANZA

"Enseñanza" es un término polisémico y ambiguo, pero no es un caso excepcional, puesto que todas las palabras clave en educación adolecen de igual imprecisión (TORRE, 1993; pág. 55). El lado positivo es su riqueza y fuerza semántica que hace decir a ZABALZA (1990a) que quizá ni siquiera sea bueno que exista consenso o acuerdo respecto a las significaciones. La cuestión está en no quedarse

únicamente en las palabras que cada autor utiliza, sino tratar de penetrar en su sentido.

Iniciamos el estudio del concepto de **enseñanza** desde la significación sistémica que le atribuye TITONE (1981; pág. 98): *Un concepto sistémico de enseñanza representa la negación más radical tanto del reduccionismo, que ven en la enseñanza una operación simple, unidireccional, descontextualizada y despersonalizada, cuanto del disorganicismo que considera la enseñanza como un conjunto de actividades no relacionadas, no finalizadas (la espontaneidad didáctica de la pedagogía idealista). La enseñanza, vista en su compleja realidad, nos parece como un proceso organizado, describable con una serie de ecuaciones sistémicas del tipo siguiente: Enseñanza/enseñante es igual a un sistema dinámico interactivo = totalidad organizada de interacciones = unidad de operaciones interrelacionadas y dependientes de finalidades bien definidas, últimas (generales) e intermedias (objetivos particulares).*

Es decir, la escuela se constituye en sistema con unos objetivos definidos, unos medios, procedimientos, técnicas; es situacional didáctica y socialmente; tiene unas finalidades educativas/didácticas; constituye un medio de comunicación excelente y mantiene una relación potencial y actualizada.

La escuela es una estructura dinámica, red de relaciones interactivas reversibles entre profesores y alumnos (emisor-receptor / receptor-emisor), con un intercambio necesario de roles en un proceso cíclico y concéntrico al mismo tiempo y

sirve de guía a un análisis explicativo y a una regulación direccional del proceso didáctico, en cuanto modelo diagnóstico y operativo (TITONE, 1981; pág. 124).

Es éste el mismo posicionamiento de JOYCE y WEIL (1985; pág. 11) para quienes la enseñanza es *un proceso en el que profesores y alumnos crean un medio compartido que incluye valores y creencias que, a su vez, colorean nuestra percepción de la realidad*". Igualmente, GOOD y BROPHY (1985) afirman que la enseñanza es conocer en profundidad la manera en que el alumno aprende y se desarrolla, y conociendo estos datos, coordinar las habilidades y conceptos dentro de un contexto particular como es la escuela. Definen la enseñanza eficaz como *la capacidad de analizar las necesidades de aprendizaje de cada alumno y saber adaptar las tareas instruccionales de manera que, por lo menos durante algún tiempo, todos los alumnos puedan realizar trabajos que les son atractivos e importantes*.

La enseñanza, en cuanto proceso de comunicación no se identifica con la acción transmisora, sino como un flujo de información proveniente de una fuente o mente humana que codifica un mensaje usando un código o códigos (sistemas expresivos) y lo transmite a otra mente humana que decodifica el mensaje valiéndose de un sistema propio/receptor. El mensaje emplea distintos canales que poseen una determinada capacidad de información. Su característica es la reversibilidad entre emisor-receptor, lo que permite y asegura un aprendizaje. Es necesario distinguir que en todo proceso de comunicación se dan distintas interferencias que pueden ser

aprovechadas para que aquello que se desea conocer sea mejor aprendido por la forma de vehicular la retroalimentación.

La enseñanza como comunicación y sistema comunicativo es reconocida por MEDINA (1990; pág. 152) como una actividad sociocomunicativa. Por su parte, RODRIGUEZ DIEGUEZ (1985) la considera *"subsistema de la comunicación con finalidad formativa", "facilitadora de comprensión", "vehículo de socialización", "determinante del proceso", "determinante del estilo propio", herramienta indispensable en el trabajo", "posibilitadora de cultura y de cambio", "acceso al conocimiento propio", "configuradora de valores", "proceso socializador a través de la participación"*.

MARTINEZ SANTOS (1992) señala que *todo proceso de comunicación conlleva fuerzas motivadoras que ayudan en la comunicación a hacerla más extensa y facilita cuanta información útil es necesaria. A mayor información, los sujetos podrán tomar decisiones con más conocimiento. Enseñar es, ante todo, comunicar significando, es decir, transmitir información estimulante por medio de signos; de aquí no sólo la legitimidad sino la necesidad de analizar la enseñanza sobre la base de una teoría de los signos a nivel sintáctico, semántico y pragmático.*

Si la enseñanza es un sistema dinámico interactivo, el aprendizaje no implica sólo una acción por parte del sujeto o interacción, sino que es además una

interestructura del sujeto que crece, se domina y domina más eficientemente sus estructuras de conocer y actuar, analizando y comprendiendo las estructuras del medio físico, psíquico, cultural... El aspecto interestructurante de la interacción de origen piagetiano ha sido puesto de relieve por NOT (1979). Este aspecto define el proceso de construcción del conocimiento mediante la acción interactiva entre la estructura del sujeto que conoce y las estructuras del objeto conocido (DAROS, 1992).

STÖCKER (1982) dedica toda su obra "Principios de Didáctica Moderna" a la enseñanza. La ubica desde un contexto histórico y afirma que *"toda didáctica que quiere realizar un cuadro verídico de la enseñanza escolar, y trata de describir bases, principios y formas de toda labor pedagógica, se enfrenta con varias preguntas:*

¿Podemos hacer enunciados universalmente válidos acerca de esa enseñanza?. ¿No es toda esa enseñanza, en sus múltiples facetas, un acontecer muy complejo, difícil de comprender y difícil de explicar?. ¿No es, a menudo, al mismo tiempo, creación individual de una personalidad pedagógica y un aprovechamiento subjetivo de situaciones didácticas ya existentes?... Toda didáctica corriente cree en la posibilidad de emitir enunciados universalmente válidos acerca de la enseñanza".

Para Stöcker, enseñar, en su sentido amplio, abarca más que instruir. No se puede relegar el concepto de enseñar sólo a lo que se practica en la escuela, sino a

mucho más. La vida en sus múltiples aspectos también enseña. Reconoce la enseñanza escolar una parte de la instrucción. Es consciente de que ambos términos se utilizan indiferenciadamente, así se habla de "métodos de enseñanza", pero se piensa en formas de instrucción; se habla de "medios de enseñanza", pero se usa como medios de instrucción.

"Instruir es más que enseñar", continúa diciendo Stöcker recogiendo el pensamiento de WILLMAN, para quien "el que enseña hace accesible un contenido del saber o de habilidad, mientras que el que instruye lo hace penetrar en la mente del niño". Reconoce que el secreto de la enseñanza reside en provocar un encuentro fecundo entre el niño o adolescente y un sector elegido del mundo espiritualmente reconocido o conformado, el bien cultural".

Pero toda enseñanza, como tal enseñanza, tiene unas características exteriores e intrínsecas esenciales. Respecto a las primeras, le reconoce la transmisión del conocimiento de grandes y coherentes campos del saber en lo cultural y natural. Y afirma, siguiendo a Kerschensteiner, que la enseñanza es la introducción sistemáticamente coherente y metódicamente construida, a las estructuras significativas de la cultura. Esto exige tiempo, pensamiento claro, reflexivo y adecuado.

En relación a sus características intrínsecas, están el despertar y desarrollar las fuerzas y aptitudes individuales, captando su interés y colaboración;

poner a disposición del niño la materia en forma viva y adecuada, buscando su afianzamiento y consolidación a través de la actividad. Para ser eficaz, precisa del encuentro formativo con los contenidos didácticos. Considera que "prescindir de estos factores sería poner en peligro la esencia de la buena enseñanza".

STÖCKER (1982; pág. 69) asigna unos cometidos a la enseñanza, que los divide en dos grupos, coincidentes tanto por lo que se refiere al sujeto a quien se enseña y aprende, como por el objeto de lo que se enseña y aprende:

-- Cometidos que se exigen desde fuera de la escuela: el público, el Estado, la sociedad, la economía.

-- Cometidos que son exigencia de la misma vida de la escuela en la que se encuentran el niño y sus posibilidades evolutivas.

Consciente de las distintas presiones a que se ve sometida la enseñanza y los distintos tipos de exigencias que se piden a la misma, se precisa una respuesta eficaz y eficiente desde la misma. Todo lo que en ella se realiza debe hacerse de acuerdo con las exigencias justificadas originadas por las mismas necesidades del individuo y cambios sociales. Ante tantas voces como se oyen es necesario tener claro que la escuela tendrá que defenderse reconociendo el **derecho del niño** a una armoniosa formación universal... y sus **derechos a una genuina formación humana**.

Dentro de la claridad que le caracteriza, resalta el logro de la enseñanza en su aspecto material, pero esto solo no basta: "lo que cobra un gran sentido, en cuanto que conduce a producir fuerzas y a ejercitar aptitudes, es la enseñanza formal. A ésta le corresponde la formación de fuerzas, capacidades y habilidades, la ejercitación y el ejercicio de las funciones espirituales y psíquicas. Y el sentido de estos aspectos está en **ayudar para autoayudarse**".

Elabora unos principios que incluyen las principales categorías de apreciación de una buena enseñanza:

- Principio de intuición, objetivación o visualización
- Principio de actividad del alumno
- Principio de realismo
- Principio de consolidación del éxito
- Principio de adecuación al niño

Reconoce dos tipos de enseñanza: Directa e Indirecta.

1) ENSEÑANZA DIRECTA:

- POR EXPOSICIÓN
 - ... Discurso/Narración
 - ... Presentación/Demostración

-- POR ELABORACIÓN

- ... Conversación de enseñanza
 - Por preguntas
 - Por impulsos
- ... Conversación instructiva
 - Dirigida
 - Libre

2) ENSEÑANZA INDIRECTA

-- SEGÚN EL CONTENIDO DE LA TAREA A EJECUTAR

- ... Creación secundaria (elaboración o ejercitación)
- ... Creación primaria (producción)

-- SEGÚN LA FORMA SOCIOLÓGICA DEL TRABAJO

- ... Individual
- ... En grupo

-- SEGÚN EL LUGAR DE REALIZACIÓN DEL TRABAJO

- ... Trabajo en silencio
- ... Trabajo individual fuera de clase
- ... Trabajo en casa

Con respecto a la estructuración de la materia señala:

1) El objeto de la enseñanza está dado en la realidad	FORMA DIDACTICA DE OBSERVACIÓN
2) El objeto de la materia está dado por reproducción	FORMA DIDACTICA DE EXPLICACIÓN
3) El objeto de la enseñanza está dado por representación	FORMA DIDACTICA DE REPRESENTACIÓN
4) El objeto de la enseñanza está en un problema de razonamiento	FORMA DIDACTICA DE DESARROLLO

Cuadro 3

HILLEBRAND (1969; pág. 78) en su investigación sobre Psicología de la Enseñanza y del Aprendizaje reconoce que los conceptos de **enseñanza** y **aprendizaje** no están dados de una forma unívoca, de donde se deduce que una de sus tareas está en la precisión de sus términos.

"Enseñar" quiere decir "proporcionar saber, conocimientos, capacidad", mientras que **"aprender"** es "adquirir todo eso". Presenta la enseñanza y el aprendizaje desde el marco de la instrucción, que es el que le va a dar sentido en cuanto que los tres conceptos tienen su explicación desde la finalidad última que es la **formación**.

El citado autor (HILLEBRAND, 1969; pág. 93) presenta en el marco de la instrucción los objetivos de la enseñanza:

-- Cuidar que la enseñanza del aprendizaje formativo llegue a su completa expresión en la instrucción.

-- Ayudar a que el sujeto llegue al conocimiento de la verdad.

-- Hacer posible la autonomía personal de cada uno y la propia decisión basadas en la dignidad personal del hombre.

-- Cooperar en la dimensión social del aprendizaje formativo.

- Conducir a una actitud realista de la persona y de las cosas.
- Orientar la responsabilidad para el trabajo.
- Desarrollar la capacidad de pensar.

ROGERS (1976; pág. 93) elabora un modelo desde su misma pregunta sobre **qué es la enseñanza, qué es enseñar y para qué enseñar**. Después de rechazar todo lo que suponga transmisión de conocimientos, estima que la enseñanza "constituye una actividad relativamente importante y considerablemente encarecida". El objetivo de la enseñanza, si pretendemos sobrevivir, no puede ser otro que el de **facilitar el cambio y el aprendizaje**. El profesor no es un mediador exclusivo del saber, puesto que hay muchos medios que también realizan esta función. El profesor debe suscitar el afán por informarse y proporcionar los medios necesarios. Debe centrarse en el niño y *ayudarlo para que asuma su propia formación*.

Preocupado por las relaciones entre el que aprende y el que facilita el aprendizaje, insiste que debe darse entre ambos una "relación interpersonal que requiere ciertas cualidades actitudinales. Y sólo así podrá favorecer un aprendizaje válido".

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje le parece insustituible el maestro, y esto aunque se disponga de los medios más avanzados. Es más, subraya la importancia de la presencia del profesor y su actitud, que ha de ser respetuosa, confiada en el alumno y deseosa de coherencia entre el sujeto que aprende y el objeto de

aprendizaje.

En el acto de aprender reconoce distintos niveles: estar informado, documentado, acceder al conocimiento activo y organizado. El acto de aprender es una apropiación personal de los conocimientos. Así, los únicos conocimientos que pueden influir en el comportamiento de un individuo son los que descubre él mismo, apropiándose de ellos.

"El único individuo formado es el que ha aprendido cómo aprender, cómo adaptarse, cómo cambiar; el que ha captado que ningún conocimiento es seguro, y que sólo la capacidad de adquirir unos conocimientos puede conducir a una seguridad fundada".

El acto de enseñar requiere de muchas ayudas en el aula: el profesor, sus actitudes hacia el alumno y unas técnicas pedagógicas que favorezcan el aprendizaje experiencial..

Gran defensor de la motivación intrínseca, ROGERS (1976; pág. 105), preocupado por lo que se debe aprender como ayuda a la educación del sujeto, repite que *"el logro más importante es también el más personal: la autonomía, el aprendizaje autodeterminado y responsable, la liberación de la creatividad, una cierta tendencia a convertirse, a la vez, más en persona"*.

Elabora unos principios, que podríamos interpretarlos como la síntesis de su pensamiento, en cuanto que se insertan en el final de una enseñanza para aprender. Una enseñanza que arranca del ser de la persona como ser social que ha de vivir en relación con los demás y donde se traducirá su propia construcción personal:

1.- El ser humano tiene una capacidad para el aprendizaje

2.- El aprendizaje significativo se efectúa cuando el alumno observa que la materia le ayudará a conseguir las metas que se ha propuesto.

3.- Si una exigencia del aprendizaje es producir un cambio en la organización del YO, es decir, en la percepción de sí mismo, esto implica una amenaza que lleva consigo una resistencia.

4.- Los aprendizajes que son una amenaza para el YO se adaptan y se asimilan mejor cuando el peligro es mínimo.

5.- Si la amenaza es mínima, la experiencia puede percibirse en forma diferencial y el aprendizaje se realiza normalmente.

6.- El aprendizaje significativo, en su mayoría, se obtiene desde

la práctica.

7.- Cuando el alumno participa activamente en el proceso de aprendizaje, éste se adquiere con facilidad.

8.- Cuando el aprendizaje comprende la totalidad del sujeto, no sólo resulta más duradero, sino también más generalizado.

9.- La independencia, la creatividad y la seguridad en sí mismo se adquieren antes si la autocrítica y la evaluación de sí mismo ocupan el primer plano, pasando a un segundo plano la evaluación realizada por otros.

10.- El aprendizaje de mayor utilidad social es el que se fundamenta en la adquisición del proceso de aprendizaje, en una interrelación continua con la experiencia y en la asimilación del cambio en la personalidad.

Dentro de esta misma línea se encuentran SHULMAN, ZABALZA y VILLAR ANGULO quienes ponen más acento en el papel del profesor como mediador, considerando su propio pensamiento y actitudes como apoyo de las acciones que planifica y lleva a cabo en la práctica.

SMITH (1990) en el estudio que ha realizado sobre la **enseñanza** pone de manifiesto la existencia de una pluralidad de acepciones de este vocablo e intenta sintetizarlas en las siguientes dimensiones: a) sentido originario y mostrativo; b) **enseñanza como logro**; c) **actividad intencional**; d) **actividad normativa**; e) **actividad interactiva** y f) **actividad reflexiva**.

a) Sentido originario y mostrativo. Procedente del latín "in-signare" equivaldría a mostrar a través de signos, significar, hacer patente aquello que está encubierto o poco claro. El profesor es, pues, el que desvela al alumno aquellos significados o conceptos no evidentes por sí mismos.

El término *enseñanza*, según Titone, lleva connotaciones transitivas y mostrativas que van más allá del entorno educativo. Se puede enseñar una ciudad, una cosa oculta, un objeto llamativo, una parte del cuerpo, el camino a seguir... En sentido coloquial equivale a transmitir conocimientos o instruir. Requiere intencionalidad y relación comunicativa. Ha de existir alguien que tenga intención de instruir y alguien que reciba la acción.

b) Enseñanza como logro o adquisición de aprendizajes. Plantear la enseñanza como logro es analizarla no desde el docente sino desde el discente. Se basa en la correlación enseñar-aprender o vender-comprar, como ejemplificara Dewey. De igual modo que no existe maternidad sin filiación y a la inversa, la enseñanza se plantea

en término de efecto conseguido. Para que la enseñanza adquiriera plena significación ha de darse aprendizaje. La acción transitiva de enseñar, en la primera acepción, traslada ahora su peso a una acción consecutiva de aprender.

c) **La enseñanza como actividad intencional y anticipatoria.** Para SHULMAN (1986) la enseñanza es la actividad intencional que está mediada por el pensamiento, la capacidad y la acción de los agentes que intervienen en cada situación, creando unos modos específicos de llevar a cabo óptimamente dicha enseñanza.

La intencionalidad es una nota constitutiva de la actividad humana, aunque no siempre la actividad se ve coronada por el éxito. Muchos profesores se entregan con empeño a su labor docente y no consiguen todo lo que se proponen por no poder controlar todas las circunstancias y variables que concurren en el proceso de aprendizaje. El éxito no es, pues, el criterio exclusivo para hablar de enseñanza. Un profesor puede no triunfar, pero se espera que intente enseñar con éxito. Intentar enseñar no es solamente estar ocupado en determinadas actividades, sino también prestar atención a lo que está ocurriendo, hacer diagnósticos y cambiar el comportamiento propio. La conciencia, intencionalidad y deliberación son conceptos inseparables de la enseñanza en esta acepción.

Se trata de una acción anticipatoria introductora de aprendizaje. ZABALZA (1987) afirma que la enseñanza, vista desde el profesor, deja de ser un

conjunto de acciones reflejas, rutinarias, aprendidas a fuerza de ejercicio, para convertirse en un conjunto de actuaciones racionales e individuales. Las intenciones del maestro se transforman en valores o comportamiento de los alumnos. Esta conceptualización intencional sustenta las investigaciones que estudian el pensamiento del profesor cuya actuación viene apoyada, elaborada por las intenciones gestadas en su forma de pensar (PLA, 1989). Estamos, pues, ante los procesos cognitivos, mecanismos poco conocidos por el momento, reguladores del proceso formativo. Comprender la actividad docente requiere comprender antes por qué el profesor hace lo que hace; o dicho de otro modo, los procesos de actuación se inscriben en los procesos de pensamiento.

d) La enseñanza como actividad normativa. Si la educación comporta transmisión de valores socioculturales, resulta evidente que la enseñanza es una actividad normativa en el sentido de que la actividad docente se adapta a ciertas condiciones éticas. Ningún profesor es totalmente libre en su actividad, porque al margen de los propios valores en los que se ha formado, están los valores dados a través de los programas mínimos y los objetivos marcados institucionalmente. El concepto de norma hace de filtro al seleccionar las técnicas y estrategias que guían la acción.

e) La enseñanza como actividad interactiva. Esta conceptualización parte de un nuevo principio: la formación mediante la interacción sociocognitiva. La

enseñanza es un factor social que determina el desarrollo social y cognitivo de los sujetos. La enseñanza va más allá de meras acciones transitivas, anticipatorias o normativas. Es de carácter relacional y esa relación interactiva, socialmente estructurada, entre las personas es la que hace del hombre biológico un ser libre, responsable e inteligente, capaz de crear y generar nueva cultura.

Los alumnos pueden aprender unos de otros y el profesor de los alumnos. El rol del profesor ya no es transmitir , ni mostrar, sino guiar los aprendizajes creando situaciones y contextos de interacción social que hagan pensar a los sujetos. Enseñar es intercambiar, compartir, confrontar, debatir ideas, y mediante estas actividades el sujeto trasciende sus conocimientos adquiridos y genera nuevas estructuras mentales.

f) La enseñanza como actividad reflexiva. Este nuevo concepto comienza a asociarse a la enseñanza, al currículo, a las estrategias docentes y a la formación práctica del profesorado. GONZÁLEZ (1989) alude a la necesidad de que el profesor pueda reflexionar sobre su propia práctica. Si en un pasado era el carácter técnico lo que definía la profesionalidad de un docente, hoy es la capacidad reflexiva sobre su propia práctica la que le hace acreedor de tal calificativo. La reflexión requiere disposición, actitud cooperativa, vinculación con la realidad, autoconciencia y contrastación.

Pero el mayor interés del planteamiento reflexivo es que va muy unido

a la innovación. Los cambios profundos no ocurren por Decreto, sino cuando los profesores llegan a ser conscientes de cómo resuelven sus problemas y someten a crítica reflexiva su práctica.

La reflexión es la manera más o menos crítica y rigurosa que tenemos de tratar los problemas prácticos, la forma de enfrentarse a las discrepancias entre lo que ocurre en nuestras acciones y las previsiones que teníamos para ellas (CONTRERAS, 1991). Enseñar, como actividad reflexiva, no es sólo explicar conceptos oscuros o brindar nuevos significados al alumno, sino planificar y promover situaciones en las que el sujeto organice sus experiencias, estructure sus ideas, analice sus procesos y equivocaciones, exprese sus pensamientos, porque es ésta la vía más idónea para el crecimiento mental.

VILLAR ANGULO (1988a), dentro de esta misma línea, asume la definición de enseñanza como una *tarea reflexiva que lleva a cabo cada profesor, como base para la construcción permanente del pensamiento y conocimiento práctico que en torno a ella se construye. El profesor es un práctico reflexivo, que configura su teoría de la enseñanza a partir de su experiencia vivida reflexivamente.*

A partir de la investigación realizada por MEDINA (1990; pág. 146), consideramos la enseñanza como:

Ciencia y arte del bien hacer tanto en la instrucción como en la adaptación y reelaboración del curriculum.

Capacidad para tomar decisiones en ámbitos complejos.

Actividad altamente cognitiva que requiere un extraordinario nivel de competencia para tomar decisiones en ambientes complejos y dinámicos.

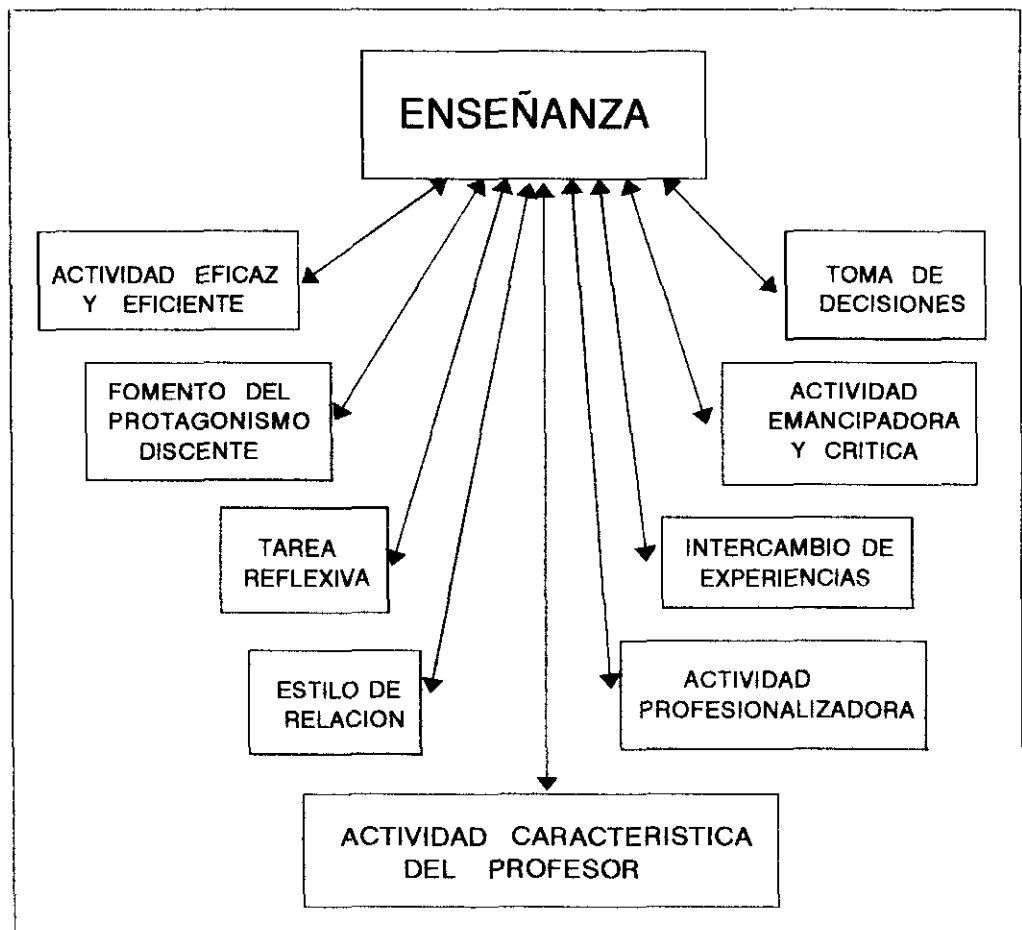
Actividad intencional y sociocomunicativa que genera las situaciones más propicias para el aprendizaje formativo de los alumnos, en un ambiente peculiar como es el aula, o en sistemas abiertos como la enseñanza a distancia.

Actividad social singular que demanda al profesor una capacidad artístico-tecnológica para interactuar en ella.

Tarea que se enriquece con el compromiso tecnológico de modificar eficazmente los modos de hacer y conocer del profesor en su clase, siendo no sólo estilos de acción sino **estilos de reflexión** desde la acción, que en su ser pueden separarse de ella para construir la reflexión crítica sobre la propia práctica, que se apoya en la teoría que

la valida y a la vez puede colaborar a su construcción:
complementariamente tiene sentido cuando mejora la práctica, nos
permite interpretarla y avanzar en el hacer desde este nuevo **conocer:**
crítico-reflexivo.

Sintetizando, la enseñanza es:



Cuadro 4

Actividad eficaz y eficiente, que organiza las situaciones más adecuadas para facilitar el aprendizaje formativo en los alumnos.

Es como una **capacidad para tomar decisiones** adecuadas en situaciones específicas del aula.

Es una actividad que **fomenta el protagonismo del niño**, quedando en situación de espera y dependiente de la acción.

Es actividad **interpretativa de la cultura** y procesos simbólicos que acontecen en el aula y centro.

Es **actividad emancipadora crítica** de la tarea del profesor y campo de acción sociopolítico, desde el cual el docente analiza la realidad e interviene crítica y activamente en la transformación de la sociedad.

Es una **tarea reflexiva** como base para la construcción permanente del pensamiento y conocimiento práctico que en torno a ella *construye el mismo profesor*.

Es **negociación e intercambio de experiencias** y acciones

significativas entre profesores y alumnos en el ámbito escolar. Es la *interpretación reconstructiva de significados* fruto del intercambio permanente entre profesor y alumnos.

Es un **estilo de relación humana**, reconstructora de significados, comprometida en esta visión formativa de calidad y creadora de aprendizajes formativos y profundos en los alumnos.

Actividad facilitadora de la profesionalización del docente.

Finalmente consideramos que la enseñanza es la **actividad característica del profesor**, merced a la cual aplica y valora críticamente el diseño curricular y se compromete a impulsar un estilo diferenciado de aprendizaje de cada alumno y grupo de alumnos, dando muestras de su profesionalidad.

El profesor en formación debe adquirir una serie de hábitos relacionados con destrezas específicas que garanticen una auténtica enseñanza:

-- *Destrezas relacionadas con el desarrollo del contenido o una teoría que se pretende enseñar*, lo cual exige conocimiento, pericia, experiencia o dominio del profesor sobre su propia materia.

-- Destrezas de planificación o programación, que exigen la organización del contenido en orden a su mejor asimilación.

-- Destrezas metodológicas, que se traducen en la presentación, a través de los distintos medios didácticos, del contenido anteriormente organizado.

-- Destrezas de puesta en práctica de la enseñanza, que exigen la acomodación personalizada del contenido a la realidad de los alumnos (MARROQUIN, 1985).

La enseñanza legitima el papel del profesor que ha de ser puente entre la teoría y la práctica, que ha de enmarcar la actividad dentro de un proceso constructivista en el que el que aprende está inmerso en un contexto y cuyos significados encuentran en éste la construcción suficiente de sus propios conocimientos.

3.2.1.2. MODELOS DE ENSEÑANZA

3.2.1.2.1. ¿QUÉ SON MODELOS?

Un modelo teórico, para BERTALANFFY (1980) es "una construcción conceptual que, recurriendo a una simplificación consciente de su objeto, reproduce aspectos de un fenómeno de la naturaleza y hace posible la formulación de deducciones y predicciones, las cuales habrán de ser luego objeto de verificación en la experiencia". Esta definición, amplia y aplicable a cualquier modelo conceptual, coincide con las características que STACHOWIACK (1977) atribuye a todo modelo, y que se resumen en:

- **Reproductividad:** Todo modelo intenta copiar una realidad.

- **Abreviación-reducción:** nunca se representan en un modelo todas las propiedades del objeto.

- **Subjetividad:** no existe una relación unívoca, "per se", entre el modelo y el original.

En un sentido más restringido y práctico, el modelo es una representación auxiliar que ilustra determinadas relaciones, que nos ayuda a trabajar

sobre ellas más fácilmente (ESCUDERO, 1981; pág. 9). Es ésta una aproximación elemental al término "modelo" que, según MOLES (1975), podemos considerar como equivalente a simulacro o simulación de la realidad. Sin embargo, es necesario profundizar en el tema.

VAN DALEN Y MEYER (1991; pág. 76) definen los modelos como "estructuras simplificadas o conocidas que se emplean para investigar la naturaleza de los fenómenos que los científicos desean explicar". Aparece en esta definición el mismo carácter de representación simplificado que en el caso anterior y, al tiempo, se hace referencia a la elaboración y utilización en el marco de la práctica científica.

Por otra parte, el término "modelos" se utiliza en ocasiones estrechamente vinculado al de "paradigmas", que, para MASTERMAN (1975) constituyen "logros científicos universalmente reconocidos que durante cierto tiempo proveen de modelos de problemas y solución a una comunidad de científicos".

La consideración de la relación entre el modelo y la teoría, término científico que cubre un campo conceptual asimilable en cierto modo al de paradigma, puede servir para la caracterización del modelo.

Así, por ejemplo, HEINICH (1975) define la teoría como un conjunto de postulados descriptivo-explicativos referido a una realidad o fenómeno. El modelo

es considerado en este caso como una representación estructural de la realidad, sometida a revisión periódica.

Mientras las teorías gozarían de un nivel de formalización con mayor sistematicidad, afirma KERLINGER (1975), los modelos tendrían un status de mayor provisionalidad. En este mismo sentido VAN DALEN Y MEYER(1991; pág. 77) establecen que algunos científicos piensan que "los modelos deben evaluarse según su utilidad y las teorías según su veracidad; los modelos no son aquéllas, sino instrumentos que se usan para la construcción teórica formal y rigurosa".

Basándonos en estas referencias aproximativas al término "modelo", podemos, junto a ESCUDERO (1981; pág. 11), describirlo como "construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones (variables), que permiten una visión aproximativa, a veces intuitiva, orienta estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables, y aporta datos a la progresiva elaboración de teorías".

En el terreno de las Ciencias de la Educación, -como afirma PÉREZ GÓMEZ (1978; pág. 145) - "existe el compromiso de formular modelos que, teniendo en cuenta los factores intervinientes y la complejidad de relaciones, provoquen una organización de estas variables, de manera que el proceso educativo se produzca con el máximo de claridad, conocimiento y control de sus condicionantes." Toda

organización del sistema escolar, de sus centros, su currículum, etc. está fundamentada en un determinado modelo educativo. El modelo de formación de profesores está, a su vez, subordinado al modelo educativo y curricular del sistema de enseñanza en que se inscribe.

Todo modelo educativo tiene detrás una teoría de la enseñanza que pretende explicar la naturaleza de la educación, el acto didáctico, sus elementos y sus procesos. Desde un enfoque más centrado en la estructura interna y los estilos de enseñanza configuradores de la institución escolar, se cuenta con numerosos estudios acerca de los diferentes modelos educativos. El análisis de cada uno de ellos va a mostrarnos el marco en que ha tenido lugar la formación práctica de los profesores. Efectivamente, cuando el profesor en formación acude a un aula a realizar las Prácticas de Enseñanza, todo lo que observa y vive es un modelo escolar concreto que, generalmente, será el que interiorice y será, asimismo, el que pondrá en escena en su futuro profesional.

3.2.1.2.2. CLASIFICACIÓN DE LOS MODELOS DE ENSEÑANZA

La gran variedad de estudios realizados sobre la enseñanza han dado lugar a la elaboración de múltiples modelos, muchos de ellos antagónicos, que hacen realmente difícil confeccionar un esquema recopilador de todos los que pueden ser relevantes y al mismo tiempo representativos de las diferentes tendencias.

Vamos a abordar esta clasificación desde dos ópticas: la óptica deductiva, desarrollada por JOYCE y WEIL (1985; pág. 18), quienes pretenden determinar unos *modelos de enseñanza estructurados y lógicamente consistentes*; y la óptica inductiva, elaborada por FLECHSIG y SCHIEFELBEIN (1984), que toma como referencia *más al que aprende que al proceso de enseñanza propiamente dicho*.

3.2.1.2.2.1. PUNTO DE VISTA DEDUCTIVO

JOYCE y WEIL (1985: pág. 11) en su investigación sobre modelos útiles para la enseñanza, describen una relación de modelos considerados como el repertorio educativo básico con el que un profesor podría conseguir la mayoría de los objetivos de aprendizaje. Afirman los autores que: *no existe un modelo perfecto; no debemos limitar nuestros métodos a un modelo único, por atractivo que sea a primera vista, porque no hay un modelo capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje. Suponemos también que nuestros alumnos vienen a nosotros con diferentes estilos de aprendizaje, buscando distintos enfoques para poder aprender con eficacia.* Este mismo posicionamiento lo tiene LUNZER (1988) cuando afirma que *la práctica educativa debe apoyarse sobre la heterogeneidad intra e interindividual adaptando así los modelos de intervención el profesor en el aula.*

A tenor de esta idea de JOYCE y WEIL, destacamos la importancia que tiene para el profesor en formación que conozca la variedad de posibles modos y

maneras de actuación en el aula, y que lo constate durante su etapa de formación práctica, de tal manera que se plantee la tarea docente como un campo abierto de constante revisión y renovación. Claramente se pronuncian JOYCE y WEIL (1985; págs. 18-19) cuando afirman que *parece razonable suponer que a medida que mejora nuestra tecnología para el estudio del aprendizaje, aparecerán regularidades en el proceso de la enseñanza que no han destacado todavía.*

JOYCE y WEIL nos agrupan los modelos de enseñanza en 4 bloques representativos de distintas orientaciones:

A) MODELOS DE PROCESO DE LA INFORMACIÓN

B) MODELOS PERSONALES

C) MODELOS DE INTERACCIÓN SOCIAL

D) MODELOS CONDUCTISTAS

A) MODELOS DE PROCESO DE LA INFORMACION

MODELO	TEÓRICOS	OBJETIVOS
PENSAMIENTO INDUCTIVO INVESTIGACIÓN	HILDA TABA R. SUCHMAN	Diseñados primariamente para desarrollar los procesos mentales inductivos, el razonamiento académico y la construcción de teorías, afectando también a objetivos personales y sociales.
INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA	JOSEPH J. SCHWAD (Movimiento de reforma del curriculum de 1960)	Diseñado para enseñar el sistema de investigación propio de una disciplina. Se espera produzca efectos en otros dominios (los métodos sociológicos pueden enseñarse para incrementar la comprensión social y la solución de problemas).
FORMACIÓN DE CONCEPTOS	JEROME BRUNER	Diseñado para desarrollar el razonamiento inductivo y también el análisis conceptual.
DESARROLLO COGNOSCITIVO	JEAN PIAGET IRVING SIGEL EDMUND SULLIVAN L. KOHLBERG	Diseñado para potenciar el desarrollo intelectual general, especialmente el desarrollo lógico, pudiendo aplicarse también al desarrollo social y moral.
MODELO DE ORGANIZACIÓN INTELECTUAL	DAVID AUSUBEL	Diseñado para potenciar la eficacia del procesamiento de información, para absorber y relacionar cuerpos de conocimientos.
MEMORIA	HARRY LORAYNE JERRY LUCAS	Diseñado para incrementar la capacidad memorística.

Cuadro 5. (JOYCE y WEIL, 1985; pág. 21)

En el cuadro figura primero la denominación del modelo de enseñanza, y en las columnas siguientes los autores y los objetivos específicos que persigue cada modelo.

Estos modelos se refieren a la capacidad de procesamiento de la información de los alumnos y la manera de mejorar su capacidad inteligente.

Procesar la información es utilizar los estímulos del medio, afianzar datos, plantear problemas, generar conceptos y soluciones, y manejar símbolos verbales y no verbales. Según el cuadro 5, algunos modelos de procesamiento de la información se orientan a la capacidad de resolver problemas, impulsando el pensamiento productivo, otros se refieren a la capacidad de la inteligencia general: investigación, formación de conceptos, memoria, desarrollo cognoscitivo y organización intelectual.

Según estos autores, casi todos los modelos de este grupo se ocupan de relaciones sociales y del desarrollo de un yo activo e integrado. El camino escogido es, no obstante, el de la función intelectual.

B) MODELOS PERSONALES

Este segundo tipo de modelos se orienta al desarrollo del yo individual y explica las estrategias con que el profesor puede ayudar a los alumnos a obtener un autoconcepto positivo. Los aspectos afectivos tienen primacía en el contenido de los modelos de este grupo, principalmente se refieren a la enseñanza no directiva, desarrollo de la conciencia, potenciación de la creatividad, fomento de la flexibilidad y desarrollo de la autocomprensión y responsabilidad personal y de grupo.

MODELO	TEÓRICOS	OBJETIVOS
ENSEÑANZA NO DIRECTIVA	CARL ROGERS	Desarrollo de la personalidad en términos de autoconciencia, comprensión, autonomía y autovaloración.
DESARROLLO DE LA CONCIENCIA	FRITZ PERLS WILLIAM SCHUTZ	Incremento de la capacidad de autoexploración y autoconciencia. Insistencia en el desarrollo de la conciencia y la comprensión interpersonales, así como en la conciencia corporal y sensorial.
SINÉCTICO	WILLIAM GORDON	Desarrollo personal de la creatividad y la solución creativa de problemas.
SISTEMA CONCEPTUAL	DAVID HUNT	Diseñado para fomentar la flexibilidad y amplitud personal.
TERAPIA DE GRUPO	WILLIAM GLASSER	Desarrollo de la autocomprensión y la responsabilidad personal y del grupo.

Cuadro 6. (JOYCE y WEIL, 1985; pág. 22)

C) MODELOS DE INTERACCION SOCIAL

Estos modelos, señalados en el Cuadro 7, se dirigen hacia la relación que hay entre el individuo y los demás. Estudian las dinámicas sociales de la realidad y el desarrollo de la persona ante los procesos democráticos de participación y el trabajo social productivo.

MODELO	TEÓRICOS	OBJETIVOS
INVESTIGACIÓN DE GRUPO	HERBERT THELEN JOHN DEWEY	Desarrollo de la participación en procesos sociales democráticos, combinando habilidades interpersonales e investigación académica. El objetivo es el desarrollo personal.
INVESTIGACIÓN SOCIAL	BYRON MASSIALAS BENJAMIN COX	Solución de problemas sociales mediante la investigación académica y el razonamiento lógico.
MÉTODOS DE LABORATORIO	BETHEL, MAINE. NTL(Laboratorio Nacional de entrenamiento).	Desarrollo de habilidades personales y de grupo, conciencia personal y flexibilidad.
JURISPRUDENCIA	DONALD OLIVER JAMES P. SHAVER	Enseñanza de casos para resolver problemas sociales.
JUEGO DE ROLES	FANNIE SHAFTEL GEORGE SHAFTEL	Estudio por los alumnos de los valores personales y sociales, tomando como tema de investigación su propia conducta.
SIMULACIÓN SOCIAL	SARENE BOOCCOCK HAROLD GUETZKOW	Ayudar a los alumnos a experimentar diversos procesos, examinando sus reacciones. Adquisición de hábitos de toma de decisiones.

Cuadro 7. (JOYCE y WEIL, 1985; pág. 23)

Los modelos que conforman este grupo son: la investigación de grupo, la investigación social (más orientada a la solución de problemas sociales mediante la investigación académica y el razonamiento lógico), el desarrollo de habilidades personales y grupales mediante métodos de laboratorio, la jurisprudencia o enseñanza de casos para resolución de problemas sociales, el juego de roles y la simulación social para adquirir hábitos de toma de decisiones.

D) MODELOS CONDUCTISTAS

MODELO	TEÓRICOS	OBJETIVOS
CONTROL DE CONTINGENCIAS	B.F. SKINNER	Datos, conceptos, habilidades.
AUTOCONTROL	B.F. SKINNER	Comportamiento y habilidades sociales.
RELAJACIÓN	RIMM y MASTERS, WOLPE	Objetivos personales (reducción del estrés y la ansiedad).
REDUCCIÓN DEL ESTRÉS	RIMM y MASTERS, WOLPE	Sustitución de la ansiedad por la relajación en problemas sociales.
ENTRENAMIENTO AFIRMATIVO	WOLPE, LAZARUS SALTER	Expresión directa y espontánea de los sentimientos en un medio social.
DESCONDICIONAMIENTO	WOLPE	
ENTRENAMIENTO DIRECTO	GAGNÉ, SMITH y SMITH	Modelos de comportamiento. Habilidades.

Cuadro 8. (JOYCE y WEIL, 1985; pág. 24)

Estos modelos se agrupan en torno a una única base teórica común que es la psicología conductual. Los conceptos de la teoría conductista admiten gran número de aplicaciones en el aula: desde conducción del grupo hasta modelado de la conducta social, pasando por la enseñanza de habilidades y hábitos en los que el profesor es quien lleva el control directa o indirectamente.

SKINNER (1970) afirmaba que uno de los hallazgos más significativos de los modelos conductuales era el hecho de que la cantidad total de refuerzo no tenía mucho valor; la conducta podía controlarse apenas con un pequeño refuerzo, de manera que éste tenía que aplicarse en el momento oportuno. Lo importante era que el refuerzo

dependiera de la conducta deseada y se aplicara inmediatamente después.

A pesar de las diferencias que podemos encontrar en los 4 grupos de modelos presentados, existe una relación de complementariedad entre todos ellos que señalan los autores en el siguiente cuadro:

HABILIDADES IMPLICADAS EN LOS GRUPOS DE MODELOS	
<u>PROCESAMIENTO DE LA INFORMACION</u> Recoger datos Organizar datos Generar hipótesis Relacionar datos/hipótesis Formular conceptos Relacionar datos/conceptos Formular teorías Relacionar datos/teorías	<u>PERSONALES</u> Aceptar la responsabilidad de su desarrollo (formular objetivos y planes) Descubrir las necesidades Reflexionar sobre sí mismo Analizar el propio comportamiento.
<u>SOCIALES</u> Negociar objetivos Negociar planes Clarificar valores Debatir alternativas Comprender la propia situación Analizar roles Adoptar el punto de vista ajeno	<u>MODIFICACION DEL COMPORTAMIENTO</u> Identificar objetivos Recibir información Buscar información Analizar el progreso

Cuadro 9. (JOYCE y WEIL, 1985; pág. 454)

El Cuadro 9 nos muestra las habilidades implicadas en los cuatro grupos de modelos: En el primero de ellos, **procesamiento de la información**, se incide en las capacidades propias de la función intelectual: son fundamentales las habilidades que implican recoger datos, organizarlos, generar hipótesis, formular conceptos... Los **modelos personales** se complementan con los anteriores, puesto que para aceptar la responsabilidad de su desarrollo, formular objetivos y planes, descubrir necesidades, reflexionar sobre sí mismo y analizar el comportamiento propio, se necesita de una lucidez y de un rigor intelectual que son potenciados en los modelos de procesamiento.

Finalmente, las habilidades de **modificación de la conducta** plantean una identificación explícita de objetivos a alcanzar, al tiempo que es necesario recibir datos sobre el programa, búsqueda de información y análisis del progreso realizado en etapas definidas. Estas habilidades tienen complemento en los modelos anteriores, bien individualmente o en complementariedad con los **modelos sociales**, en los que se plantean habilidades de negociación de objetivos, negociación de planes, clarificación de valores, debate de alternativas, análisis de roles...

Por último, estos autores se muestran optimistas acerca de que la práctica totalidad de los alumnos puede aprender con cualquier modelo, lo que exige que sean los modelos quienes se adapten a la personalidad, aptitudes, sociabilidad, sentimientos, autoestima de los alumnos y no al contrario, si bien reconocen que es ésta una de las tareas nada fácil de resolver.

3.2.1.2.2.2. PUNTO DE VISTA INDUCTIVO

FLECHSIG y SCHIEFELBEIN (1984) han recogido las experiencias llevadas a cabo por profesores de distintos países y han presentado 20 modelos de enseñanza estudiados desde un criterio inductivo. Más que el proceso de enseñanza en sí, importa centrar la atención en el sujeto que aprende.

Puede considerarse una investigación abierta, en la que los autores invitan a difundir cada uno de los 20 modelos y se prestan a recibir comentarios y sugerencias para aumentar su número o variar y mejorar los existentes. Sugieren, igualmente, identificar las experiencias realizadas en cada país o región con cada uno de los modelos para, en un futuro, poder presentar un trabajo que recoja todas las aportaciones de expertos.

El Cuadro 10 (FLECHSIG y SCHIEFELBEIN, 1984; pág. 8) presenta la lista de los 20 modelos, cada uno de los cuales queda someramente explicado:

MODELOS

1. Método de tareas en que se aprende realizando actividades.
2. Disputa, confrontación o debate de dos posiciones diferentes.
3. Exploración de campo, en que los que aprenden van a una institución o lugar para aprender observando el ambiente mismo.
4. Método de casos en que se reconstruye una secuencia histórica de decisiones o actividades a fin de que aprenden reaccionen como si hubieran vivido dichas situaciones.
5. Práctica especializada, en que se aprende junto a un "maestro" que domina un arte en un nivel más alto, tal como ocurre con un artesano o un concertista que forma a un discípulo.
6. Enseñanza a distancia, en que el contacto entre el que enseña y el que aprende se realiza mediante mensajes transmitidos por diversos medios.
7. Enseñanza frontal o tradicional, en que el profesor enseña a un grupo de alumnos (a veces preguntándoles aunque no sepan).
8. Enseñanza programada, en que se aprenden ciertos conocimientos previamente definidos de acuerdo a secuencias de aprendizaje pre-establecidas.
9. Lugar individual de aprendizaje, en que se usa un conjunto de materiales disponibles (textos o audiovisuales) para aprender usando estrategias que selecciona el que aprende en este salón pedagógico.
10. Coloquio en pequeños grupos, tales como las mesas redondas, en que se intercambian informaciones que poseen los participantes.
11. Exhibiciones educativas, tales como exposiciones, museos, jardines y ferias, en que se aprende de lo que es posible observar durante el recorrido, ver en diapositivas o escuchar a guías entrenados.
12. Diálogos educativos, de tipo socrático, en que existe un intercambio intenso entre dos personas mediante el cual se logra esclarecer conceptos o antecedentes.
13. Gabinete de aprendizaje, en que se participa en procesos de producción reales, pero que utilizan los elementos más básicos (por ejemplo, Freinet usa bloques de madera para imprimir sus materiales de lectura).
14. Congreso educativo, tales como seminarios o conferencias, en que un grupo se reúne periódicamente con una cierta planificación de sus actividades para aprender algo los unos de los otros (en forma mutua).

15. Red de educación mutua, en que las personas que trabajan en un mismo problema se comunican por escrito los avances y se comprometen a cumplir ciertas normas (por ejemplo, realizar aplicaciones experimentales y comunicar los resultados obtenidos, tales como las redes de usuarios de software de un cierto tipo de computador o los que preparan ítems para pruebas de rendimiento).
16. Proyecto educativo, en que se lleva a cabo un proyecto de desarrollo social para que los participantes puedan aprender en una situación real (pero que tiene elementos que permiten un aprendizaje sistemático de ciertos aspectos).
17. Simulación, en que una realidad se reemplaza por versiones simplificadas (por ejemplo, modelos a escala física, respuestas a decisiones del participante que estima una computadora o representación por un actor de las dolencias de un paciente para que un estudiante de medicina diagnostique una enfermedad).
18. Tutoría, en que aquellos más avanzados ayudan en forma sistemática, a los más atrasados, a resolver sus problemas específicos de aprendizaje.
19. Curso académico, en que una persona entrega su saber, en forma unilateral, a un grupo de asistentes a su presentación.
20. Taller educativo, en que un conjunto de personas que tienen ciertas habilidades generan ciertos productos y mejoran sus capacidades o habilidades (por ejemplo, talleres de escritores, de danza o de artesanía) al dedicarse a esa actividad en forma exclusiva durante un período determinado.

Cuadro 10

Del examen de estos modelos se extrae una nueva perspectiva de la práctica docente, en la que predomina la interacción alumnos/profesor mediante nuevas formas que incrementan la eficacia del que enseña y de los que aprenden.

Las diferencias entre estos 20 modelos se indican según un proceso inductivo: surge, en primer lugar, la necesidad de actuar de una determinada manera por parte del profesor según la tarea que realiza siguiendo las pautas de la realidad en la que está y de los alumnos que tiene delante, con vistas, siempre, a un aprendizaje

eficaz. Seguidamente, según los criterios que primen en la enseñanza se decanta por un modelo u otro, o bien por varios al mismo tiempo.

3.2.2. ORIENTACIÓN Y TUTORÍA

Otra de las parcelas básicas en la formación del maestro es la relativa a **"la orientación y la tutoría"**, dimensión que creemos relevante en cuanto que supone asumir un modelo de enseñanza dentro de una concepción personalizadora de la Educación.

El estudio de la orientación y la tutoría se inserta dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y constituyen el hilo conductor en la relación alumno-enseñanza, alumno-aprendizaje, alumno-compañeros, alumno-familia, alumno-futuro. Es decir, el alumno se encuentra ayudado por el profesor desde su propio papel de aprendiz y desde la consideración global de sus comportamientos. El profesor se hace no sólo un instrumento para la enseñanza, sino un instrumento que ayuda y colabora en la construcción del niño.

Vamos a aproximarnos al significado de "orientación", para analizar el cometido que, en este campo, le va a ser encomendado al maestro.

3.2.2.1. MODELOS DE ORIENTACIÓN

Las investigaciones de GLANZ (1961) ponen de manifiesto cómo en la década de los sesenta ha habido una gran preocupación por la orientación, lo que ha originado distintos modelos, de los cuales podemos extraer ciertas características clarificadoras de lo que es la orientación.

EL MODELO ESPECIALISMO CENTRALIZADO considera que la orientación debe realizarla un alto especialista en Psicodiagnóstico, Consejo Clínico, Aplicación de Test...

EL MODELO GENERALISMO DESCENTRALIZADO especifica que la labor de orientación debe realizarla el profesor, en cuanto que éste se encuentra más vinculado a los alumnos y los conoce mejor.

EL MODELO DE ORIENTACIÓN CURRICULAR determina que la orientación debería llevarse a cabo mediante cursos de especialización, dados por psicólogos, previstos con anterioridad en el Plan de Centro y su contenido debería estar constituido por la planificación vocacional, el fomento de los valores democráticos, el estudio del autoconcepto...

EL MODELO DE RELACIONES HUMANAS O TRABAJO EN GRUPO incluye todas las aportaciones realizadas por la dinámica de grupos, especialmente a partir de las investigaciones impulsadas por el centro de entrenamiento en relaciones humanas de Bether. Los temas no se concretan en los tratados anteriormente, sino que se amplían e incluyen objetivos de "maduración", "relaciones interpersonales". "salud mental", entre otros.

Estos modelos, que tuvieron su momento en la década de los sesenta, fueron completados, en décadas siguientes, por otros:

MODELO EDUCATIVO-VOCACIONAL. Dentro de la diversificación que presenta este modelo, reconoce RODRIGUEZ MORENO (1986) que posee determinados presupuestos comunes:

- Profundizar el sujeto en sus propias habilidades
- Explorar sus aptitudes, intereses y actitudes
- Tomar conciencia de su propia imagen como determinante de su elección profesional
- Conocer los rápidos cambios del mundo del trabajo y sus exigencias de flexibilidad y madurez
- Desarrollar actitudes realistas y prácticas ante las diversas exigencias académicas y profesionales.

MARROQUIN (1988) reconoce que el "consejo vocacional" abarca, actualmente, una amplia área del potencial personal del orientado. Constituye una huida al reduccionismo e implica acciones a largo plazo. Exige técnicas de autoevaluación e integración de la educación vocacional en el propio currículo, junto con las actividades escolares o extraescolares del alumno. Constituye un *"esfuerzo sistemático que eduque al adolescente desde los primeros grados, en el conocimiento y asimilación de sus opciones vocacionales"*.

MODELO DE ORIENTACIÓN-ADAPTACIÓN. Este modelo se centra en el "problema". Es decir, es un modelo que se realiza sobre aquellas necesidades que presentan distintos colectivos de personas marginadas, víctimas de la desigualdad de oportunidades y de la indigencia cultural. Constituye una orientación diferencial con una gran repercusión educativa. De ahí la especificidad que reviste. Su enfoque es clínico, que pretende resolverse mediante diversas técnicas del consejo o relación de ayuda psicológica. Se vale principalmente del consejo psicológico.

Para llevarlo a cabo precisa de profesionales especialmente preparados, expertos en teoría de la personalidad, en cuanto que se adapta a las necesidades más profundas de la persona.

El hecho de requerir una alta profesionalidad no quiere decir que sea un modelo ajeno a los demás, pues participa, con aquéllos, de los siguientes elementos

comunes:

-- Relación afectiva, experiencial y personal, sin caer en lo irracional, entre orientador y orientando.

-- Clima facilitador de dicha relación, que se caracteriza por una aceptación, entendimiento y ausencia de factores amenazantes, de forma que se propicie la exploración del psiquismo del orientando, su manifestación y la extinción de los estímulos angustiosos.

-- Ciertas cualidades del orientador, de las que se derive un gran respeto, con todo lo que conlleva a veces de problemático.

-- Confianza en un cambio del orientando hacia formas de vida más adecuadas.

-- Consideración de la entrevista como punto central del proceso del consejo (MARROQUIN, 1988).

MODELO DE CONJUNTO DE SERVICIOS. Como su denominación indica, la orientación se constituye de forma más compartida. Aparece como respuesta a la insuficiencia profesional del docente. Se considera que toda orientación debe

ayudarse de un psicólogo, un médico, un asistente social, que han de prestar, coordinadamente, sus servicios.

HOYT (1962) defiende que los servicios de orientación deberían estar integrados en el conjunto de los objetivos educativos. Así, el orientador debería trabajar preferentemente en las áreas de relación directa con el alumnado, y el resto de personas que se ocuparan de las actividades complementarias de la orientación. El orientador debe contar con una formación en dinámica de la conducta del alumno, al tiempo que en los procedimientos de información vocacional, consejo, técnicas de orientación grupal...

Este modelo parte del trabajo en equipo y considera la orientación como un trabajo común que afecta a todos, un trabajo que se encamina al logro de los objetivos específicos de la orientación, que se hallan inmersos dentro de los objetivos generales del centro. La orientación es algo más que el consejo, al mismo tiempo que la salud e higiene mental del alumno dejan de ser competencia exclusiva del orientador para convertirse en responsabilidad de todos los implicados. (MARROQUIN, 1988).

MODELO DE ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO. Se centra en el desarrollo de la persona en sus dimensiones emocionales y afectivas. Para ello fomenta:

- El conocimiento de sí mismo, de la situación en que se encuentra, y de la relación entre ambos.

- La ayuda al orientando a desarrollar su pensamiento con visión de futuro.

- El ejercicio de sus capacidades y disposiciones.

Este modelo se concibe dentro de un trabajo en grupo, que se integra en el proyecto de centro y cuenta con la colaboración de todos. Son áreas específicas de este modelo:

- La necesidad de conocerse y evaluarse.

- La necesidad de ajustar el YO a las demandas ambientales.

- La necesidad de ser orientado en las circunstancias presentes y hacia el futuro.

- La necesidad de desarrollar las potencialidades personales.

3.2.2.2. PAPEL DEL MAESTRO EN LA ORIENTACIÓN. DESTREZAS Y VALORES

Una vez analizada la diversidad de modelos en la orientación educativa, debemos precisar cuál es el papel que le corresponde al maestro para poder tener claro hacia dónde ha de enfocarse la formación del profesorado.

En algunos modelos se identifica "educador" con "orientador"; en otros se prescinde del profesor para convertirse en una función del especialista. Ciertamente, la función orientadora no debe quedar fuera de la función del profesor. Del mismo modo, la función del profesor no ha de reducirse a la de mero enseñante, ya que la función de enseñante no es suficiente para que pueda llevarse a efecto la función de orientación. El **orientador** es considerado, en la literatura al respecto, como un **educador**, y no debería excluirse la ayuda de otros especialistas, dada la complejidad del tema. Un enseñante orienta en su labor de facilitador de información en su área o áreas de conocimiento, pero requiere pasar a otro nivel para situarse en la relación de orientador.

MARROQUIN (1988) considera que hay que clarificar la labor educacional del profesor para determinar su participación en el área de orientación educativa.

Las destrezas que debe dominar el profesor en el cumplimiento de su misión de enseñanza solamente pueden ser comprendidas si se considera el término o producto de esa enseñanza, es decir, el crecimiento del alumno, no sólo en su dimensión académica, sino también en su dimensión emocional y social. De ahí que se pretenda como objetivo de la labor del profesor no solamente un crecimiento intelectual sino total de la persona del alumno (CARKHUFF y BERENSON, 1981), (MARROQUIN, 1985).

La formación del profesor en el ámbito de la orientación debe contemplar destrezas y valores que complementen los señalados a la hora de tratar la tarea de "enseñar". Así, debemos incluir destrezas encaminadas a realizar una auténtica personalización, partiendo del diagnóstico del sujeto y del conocimiento de sus características particulares.

Destrezas, así mismo, de relación interpersonal que fomenten una adecuada relación con los alumnos, al tiempo que permitan responder a su experiencia desde su propio ángulo de referencia. (MARROQUIN, 1985; pág. 53).

En cuanto a los valores psicosociales básicos, TAUSCH y TAUSCH (1981) consideran esenciales aquellos que se refieren a la convivencia humana y que son valores eje de la actividad de los educadores y de los procesos psíquicos fundamentales (cualidades personales) del niño y adolescente. Estos aspectos son, a su vez, necesarios

para comprender el concepto de enseñanza y el concepto de educación.

Según los autores citados, son cuatro los valores psicosociales básicos que definen las características psicosociales comunes de la convivencia humana y, por consiguiente, constituyen los valores esenciales de esa misma convivencia en la educación y enseñanza:

- A) Autodeterminación de la persona.
- B) Respeto a la persona como valor esencial.
- C) Potenciación de las capacidades físicas y psíquicas
- D) Orden social

A) AUTODETERMINACIÓN DE LA PERSONA. La autodeterminación se considera como una aspiración legítima para actuar en consecuencia, libre de coacciones y miedos externos. En el ámbito escolar supone:

-- Libertad para expresar sus propios sentimientos e ideas, siempre que el hacerlo no dañe ni humille a los demás.

-- Libertad para no sentirse amedrentado, amenazado o humillado por otros.

-- Potenciación de la libertad interna de los niños y adolescentes fomentada a través de la conducta de los educadores.

Toda autodeterminación debe ir acompañada de los valores psicosociales que lo equilibren, compensen y limiten. El desarrollo de los procesos psíquicos decisivos para la autodeterminación, tales como la propia estima del alumno, la apertura y enfrentamiento con su propia vivencia, la creación y adhesión a valores propios, suponen un incremento de actividad en el centro digno de tenerse en cuenta.

B) RESPETO A LA PERSONA COMO VALOR ESENCIAL. Abarca a la persona en su totalidad (MARTINEZ SANTOS, 1987a):

-- La supresión de cualquier clase de discriminación.

-- La ausencia de comportamientos humillantes o despectivos hacia otros.

-- La distribución justa en el tratamiento que facilite una vida digna compatible con el tratamiento que se hace basado en la dignidad de la persona humana.

C) POTENCIACION DE LAS CAPACIDADES FÍSICAS Y PSÍQUICAS.

Aspecto decisivo que abarca a la persona en sus dimensiones afectivas, sociales, intelectuales y somáticas. Que se integran en un desarrollo de capacidades interiores,

fundamento para una autodeterminación ((MARTÍNEZ SANTOS, 1987b).

En síntesis, potenciar una alta autoidentidad, autoconcepto, autonomía e imagen corporal (MARTINEZ SANTOS, 1987c).

D) ORDEN SOCIAL. Se refiere a una "ordenación de la convivencia" que garantice los valores de autodeterminación y respeto a la persona, a los que nos hemos referido anteriormente, evitando el abuso de la libertad personal que puede traducirse en conductas irresponsables y lesivas de los derechos de los demás.

El ambiente en que se desarrolla la vida de los alumnos debe estar impregnado por la presencia simultánea y constante de estos valores básicos, sabiendo que si se omite alguno de ellos la convivencia resulta perjudicada.

Pero toda actividad educativa cotidiana deberá tener en cuenta los procesos psíquicos relevantes para la persona no sólo en su niñez o adolescencia sino en su vida futura. Y todo educador tendrá que interrogarse sobre los objetivos pretendidos en su tarea educativa: Si las metas de aprendizaje en determinados contenidos van acompañadas de experiencias sociales, emocionales e incluso intelectuales acumuladas por los alumnos en el largo trayecto del logro de dichas metas, o si, por el contrario, se refuerzan procesos traumáticos.

La atención de todo educador debe centrarse en el fomento de los procesos psíquicos fundamentales que deberían acompañar al aprendizaje. Es decir, se debería estimular: la autoestima y el autoconcepto positivo, la apertura y enfrentamiento con las vivencias propias, y el aprendizaje perceptivo, provechoso y útil.

TAUSCH y TAUSCH considera que deben darse, con más profusión entre las personas, relaciones que indiquen: *aprecio, calor, estima, comprensión empática del mundo interior del otro, autenticidad y naturalidad* (MARROQUIN, 1988; pág. 243).

Asumimos la postura de ASPY y ROEBUCH (1977), PASTOR (1978), ROSENBERG (1973), TRIANDIS (1974), L'ÉCUYER (1978, 1975, 1980), GARANTOS (1984), MARROQUIN (1988), quienes señalan que la conducta adoptada por el profesor en el desempeño de su función didáctica, influye grandemente en el desarrollo de la personalidad de los alumnos. Y esos procesos emocionales y sociales provocan en los alumnos procesos emocionales y sociales que ejercen un impacto no sólo en el desarrollo de su personalidad, sino también el mismo proceso de aprendizaje cognitivo.

De todo ello concluimos que si los valores psicosociales básicos y los procesos psíquicos fundamentales han de estar presentes en el aula, dicha labor deberá canalizarse a través de una acción orientadora. Toda acción de orientación llevada a

cabo en exclusiva por personas desconectadas de la enseñanza, deben ser sustituidas por equipos de orientación en los que el profesor de aula ocupe un lugar relevante.

Consideramos de gran utilidad, de cara a la formación del maestro en el campo de la orientación, la investigación llevada a cabo por VALDIVIA (1987) que contó con una respuesta de los profesores, que estimaron como condiciones prioritarias para desarrollar la función orientadora:

- Saber incentivar a los alumnos
- Orientar problemas de aprendizaje escolar
- Ser buen educador
- Identificar las necesidades de los alumnos
- Saber cómo funciona la clase
- Tener un conocimiento claro de las funciones y de los objetivos de la educación
- Ayudarles a llevar a cabo las opciones académicas más adecuadas a sus posibilidades
- Ayudar al alumno a formarse un buen autoconcepto
- Diagnosticar adecuadamente los fracasos escolares
- Canalizar adecuadamente las recuperaciones
- Identificar mediante relaciones interpersonales las necesidades de cada alumno

3.2.2.3. TUTORÍA

Creemos, con MARROQUIN (1988; pág. 246), que la figura del profesor no puede estar ausente de la orientación, al mismo tiempo que ésta no puede ser atendida exclusivamente por él. Insistimos en la necesidad de que toda orientación escolar sea llevada a cabo por un equipo de trabajo en el que al profesor se le reconozca el protagonismo que le corresponde. Pues bien, la función específica encomendada al profesor recibe la denominación de "tutoría". "Tutoría" no es igual a "orientación", aunque haya quienes pretendan identificarlas.

SÁNCHEZ (1981) afirma que existe una *relación de inclusión* de la TUTORÍA dentro de la ORIENTACIÓN. *La tutoría en buena parte no es sino aquello que un profesor celoso de su tarea puede hacer en el campo de la orientación en relación con los alumnos que le han sido encomendados.*

En el Glosario (MEC, 1992a), hemos buscado los términos "orientación" y "tutoría" y nos ha sorprendido ver que solamente aparece "tutoría", si bien en una publicación de la misma colección aparece la guía titulada "Orientación y Tutoría" (M.E.C., 1992b).

Tutoría constituye uno de los aspectos más relevantes del proceso educativo. La tutoría (acción tutorial) es la tarea que realizan los

profesores tutores, es decir, los profesores que se responsabilizan de conocer y orientar a los alumnos del grupo-clase que tutelan. Además de orientar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, el tutor se encarga de las relaciones con la familia, de coordinar a los diferentes profesores de su grupo-clase, de atender especialmente a los alumnos de su clase con necesidades educativas especiales...

Para el M.E.C. (1992b) la tutoría en un planteamiento educativo integral y personalizado forma parte de la función docente y, en cierto modo, se identifica con ella. Es un componente inseparable del proceso educativo en su integridad. Es parte esencial del desarrollo curricular.

Para BRUNET y NEGRO (1988) todo profesor tiene que cuidar en su trabajo dos niveles: el nivel de tarea o nivel intelectual que hace referencia al objetivo específico que el grupo tiene, y el nivel afectivo, que se refiere al entramado de relaciones y del grado de satisfacción que los miembros del grupo poseen. Ambos niveles son interdependientes y su satisfacción es necesaria para el correcto funcionamiento del grupo: los resultados de uno de ellos son inseparables y se correlacionan con el otro en un porcentaje importante.

Estos principios eliminan el absoluto en que se cae cuando se piensa que la eficacia docente está relacionada casi exclusivamente con el nivel de tarea, cayendo,

según BRUNET, en lo que Freire llama "educación bancaria" o de acumulación.

Cada Profesor, además de ser miembro del Claustro, es también "tutor" para la "coordinación y funciones de orientación y tutoría de los alumnos". ALVAREZ (1989; pág. 63) abunda en la misma idea afirmando que *la acción tutorial representa el modo de intervención más definido de la participación del tutor en la orientación.*

En el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza (M.E.C., 1987; pág. 64) leemos:

Los profesores tutores se esforzarán por conocer las aptitudes e intereses de los estudiantes para orientarles más eficazmente en un proceso de aprendizaje. Contribuirán a que existan relaciones fluidas entre la escuela y la familia, así como el estudiante y las instituciones escolares, principalmente en lo que respecta a la evaluación de sus aprendizajes. Les corresponde también la correcta identificación de las dificultades que encuentran los estudiantes, ayudarles a superarlas y recabar los oportunos asesoramientos técnicos del Departamento de Orientación y del Equipo Psicopedagógico del sector. Asimismo coordinarán la acción educativa de todos los profesores que trabajan con un determinado grupo de estudiantes. Es función suya favorecer un clima de respeto mutuo, de comunicación y de cooperación dentro del aula y del centro

escolar, que propicie la adquisición de hábitos básicos de convivencia, de esfuerzo individual y colectivo, de tolerancia y aprendizaje.

En la circular de la D.G. de Centros, para el Curso 1988-89,⁽⁵⁾ se identifican las funciones del tutor:

a) En relación con el equipo de profesores del ciclo:

... La coordinación en la realización de la programación y de la evaluación continua del rendimiento académico de los alumnos y del desarrollo de su proceso educativo.

b) En relación con los padres:

... Informar de la evolución escolar de sus hijos, a través de los procedimientos que estimen oportunos.

c) En relación con los alumnos de su grupo:

... Constante profundización sobre el conocimiento de su personalidad, intereses y grado de integración en el grupo.

... Orientación y asesoramiento sobre su evolución escolar y opciones educativas o profesionales posteriores.

(5) Circular de la Dirección General de Centros del M.E.C. de Mayo de 1988 para el Curso 1988-89. Capítulo 2.

El Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria⁽⁶⁾ en sus Artículos 73 y 74 señala explícitamente que la tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente bajo la coordinación del Jefe de Estudios. Establece que los maestros tutores ejercerán las siguientes funciones:

- a) Llevar a cabo el Plan de acción tutorial.

- b) Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo y adoptar la decisión que proceda acerca de la promoción de los alumnos de un ciclo a otro, previa audiencia de sus padres o tutores legales.

- c) Atender a las dificultades de aprendizaje de los alumnos para proceder a la adecuación personal del currículo.

- d) Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.

- e) *Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades educativas.*

(6) Real Decreto 819/1993 de 28 de Mayo. B.O.E. de 19 de Junio de 1993.

f) Colaborar con el equipo de orientación educativa y psicopedagógica en los términos que establezca la Jefatura de Estudios.

g) Encauzar los problemas e inquietudes de los alumnos.

h) Informar a los padres, maestros y alumnos del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes y el rendimiento académico.

i) Facilitar la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos.

j) Atender y cuidar a los alumnos en los períodos de recreo y en otras actividades no lectivas.

Para ALVAREZ (1989; págs. 64 y ss.) los profesores, en el desarrollo de la ACCIÓN TUTORIAL, aportan el contacto directo con los alumnos del grupo que tutelan:

-- A través de la acción didáctica como profesores y a través de la relación personal y la convivencia en las horas de colegio y extraescolares. Este contacto abarca aspectos instructivos y aspectos

formativos, porque ambos aspectos conforman los "procesos educativos".

-- Aportan también el contacto sistemático y frecuente con las familias de los alumnos de su grupo. Son transmisores de "primera mano de la información entre el Centro Educativo y el Departamento de Orientación y la Familia".

-- Coordinan la acción educativa de los profesores del grupo.

-- Realizan las tareas concretas de:

... Planificar las sesiones de evaluación

... Valorar globalmente el rendimiento y aprovechamiento escolar de los alumnos como grupo y como individuos.

... Planificar y programar las actividades de recuperación coordinando las labores de los profesores en este aspecto.

... Emplear instrumentos de acción sistemática y registro.

... Organizar las situaciones de aprendizaje en coordinación con el profesorado.

... Analizar y orientar la dinámica del grupo-aula.

... Realizar entrevistas

... Impulsar los programas de refuerzo pedagógico.

... Seguir los procesos pedagógicos de los alumnos mediante registros apropiados.

... Cumplimentar la documentación de los alumnos.

3.2.3. GOBIERNO DE LA CLASE

Los dos ámbitos a que hemos hecho referencia, **Enseñanza** y **Orientación**, han de completarse en la formación del profesor con un tercero al que hay que prestar la debida atención puesto que va a ser un condicionante de la adecuada puesta en práctica de los anteriores. Se trata del "**Gobierno de la clase**".

Cuando hablamos de **Gobierno de la clase** nos estamos refiriendo a esa dimensión del profesor como **organizador** de la tarea en el aula, como **facilitador** de la actividad discente y como **dinamizador**, en definitiva, de todo el ambiente escolar. Reflexionemos, pues, acerca del ambiente escolar, conscientes de la influencia que éste ejerce en la conducta y, en definitiva, en la educación de los estudiantes.

3.2.3.1. EL AMBIENTE EN LA EDUCACIÓN

GARCÍA HOZ (1991; pág. 18) al estudiar el ambiente educativo parte de la etimología de la palabra "ambiente" (amb-ire = ir alrededor) cuyo significado no

sólo es la mera existencia de algo alrededor de un sujeto, no sólo el puro estar de los alrededores, sino su movimiento y aún una cierta intención de asaltar el recinto del ser que está rodeado.

Es el ambiente el que proporciona los estímulos que el hombre recibe a lo largo de su existencia y generalmente la influencia de tales estímulos no se proyecta en un aprendizaje específico o en la adquisición de un rasgo particular de la personalidad. Se trata de un influjo más profundo, aunque difícil de definir, que se extiende a toda la personalidad de los que pertenecen al grupo. Podemos hablar de **"paidocenosis"** como un *conjunto de estímulos educativos que tienden a configurar en el educando un peculiar modo de ser y de reaccionar* (GARCÍA HOZ, 1991; pág. 20). En cierta manera, toda paidocenosis menciona un ambiente social o comunidad que influye de modo permanente en la formación humana.

La necesidad de atender al ambiente escolar se ve con claridad si se piensa que es el canalizador del *influjo educativo del Centro en conjunto*. Los distintos factores de la vida escolar --el estudio de tal materia, las actividades prácticas, los libros y material utilizados...-- actúan produciendo un resultado propio de cada uno de ellos. Pero todos convergen y se hallan condicionados --ayudados u obstaculizados-- por el ámbito cotidiano del aula y del Centro. La "respuesta psíquica" --el sentirse a gusto o a disgusto cada estudiante, profesor, directivo... -- de cuantos conviven en el centro es esencial para el logro de las finalidades educativas. "La investigación

pedagógica de los últimos veinte años ha mostrado que el ambiente de la clase es un constructor útil para predecir el rendimiento y la satisfacción en la escuela" (RAVIV y otros, 1990).

3.2.3.2. AMBIENTE ADECUADO

En tanto que condicionante, el ambiente facilita o dificulta el desarrollo positivo de la personalidad, razón por la cual el quehacer educativo requiere --exige-- como primera condición un ambiente adecuado. Pero ¿qué es un ambiente adecuado?.

Por propia experiencia sabemos --y es hecho que se confirma cada vez que cambiamos de situación o ambiente-- que interpretamos como algo positivo y nos complacemos en un ambiente determinado cuando la acción o influencia de los elementos que nos rodean producen en nosotros una impresión placentera, de estar a gusto, de sentirnos integrados en él. Por ambiente adecuado entendemos el que facilita el despliegue de nuestro propio ser en la relación con las personas situadas en el mismo ámbito de nosotros, y que respecto de nosotros constituyen ambiente, al mismo tiempo que el uso de las cosas que en la situación tenemos a nuestro alcance produce sensación de comodidad para estar y facilidad para obrar (GARCÍA HOZ, 1991; pág. 25).

El primer elemento del estar "a gusto" es la comodidad. Hay una comodidad material, nacida de la adecuación de los elementos físicos del ambiente

(espacio, luz, colores, muebles...) a nuestras condiciones biológicas. El orden de estos elementos es sin duda un componente de la comodidad.

Supuesto que la escuela es un ámbito de aprendizaje y trabajo, se requiere que, además de ser cómodo, el ambiente estimule y facilite la actividad de los escolares sin que en ellos se genere ansiedad. En otras palabras, apacible disponibilidad para el trabajo, ya se realice individualmente, ya se realice en cooperación.

Finalmente, al ambiente se le pide no sólo comodidad material, sino también lo que se pudiera llamar comodidad psíquica y que se expresa en la expresión ya corriente de clima psicológico. Un ambiente adecuado es aquel que estimula y refuerza una sensación general de bienestar y una efectiva comunicación cordial.

Las condiciones objetivas que se acaban de señalar al ambiente pedagógico adecuado --comodidad, facilidad para las actividades que deban realizarse y comunicación cordial-- se hallan en estrecha relación con las grandes motivaciones humanas. El sentirse a gusto en una situación lleva consigo sentirse *seguro, aceptado* por quienes con él se hallan y en *comunicación cordial* con ellos. En otras palabras, un ambiente adecuado sería un ámbito que facilita a quien se halla situado en él la *promoción y refuerzo de los sentimientos de seguridad, dignidad y solidaridad.*

3.2.3.3. LA CONSTRUCCIÓN DEL AMBIENTE

El ambiente condiciona la posibilidad y el modo de vivir, si bien el hombre permanece y es siempre el principio de actividad. Si el ambiente influye en el hombre, también el hombre tiene capacidad de influencia sobre el ambiente que le rodea. Se puede afirmar que el ambiente está y se está transformando constantemente.

Supuesta la doble dirección en la relación ambiente-hombre, el entorno tiene un doble interés educativo: como medio de educación, ya que en él se reúnen una multitud de estímulos que están operando constantemente en la formación del hombre, y también como objetivo general de la educación, ya que en el ambiente se puede influir de tal suerte que sea cada vez más beneficioso para el proceso educativo de los que en él conviven. Esta segunda posibilidad obliga a plantearse la cuestión de la necesidad de influir en el ambiente para que en la realidad ejerza una influencia positiva; en cierto modo, el gobierno de la clase supone la necesidad de "constuir" el ambiente.

Los estudios sobre el ambiente escolar que con más frecuencia se vienen realizando se refieren a la disposición de los elementos físicos y a la influencia de los factores personales. La creación del ambiente parece ser, de acuerdo con estos estudios, un problema de arquitectura y decoración. La creación o forma del ambiente psicológico raramente se ve planteado, con lo cual el problema pedagógico de influir

en el ambiente para que a su vez la influencia de éste sea positiva parece quedar fuera del alcance de los educadores. Cuando un profesor inicia su tarea se encuentra ya con los elementos arquitectónicos y decorativos establecidos previamente a la acción educadora. En la normal situación escolar, profesores y alumnos se hallan "ya" con tales factores y se topan con verdaderas limitaciones para modificar la situación.

De todos modos, el profesor tiene a su alcance algunos medios de influir en las condiciones físicas del ambiente, como por ejemplo la graduación de la luz o la regulación de la temperatura, sin olvidar la influencia del ruido entre los elementos ambientales (KRYTER, 1970). Especial atención merecen los asientos que, si pretendemos un quehacer personalizado, han de ser individuales y movibles, de tal suerte que se puedan disponer en formas diferentes dependiendo del tipo de interacción docente-discente que sea predominante en cada situación.

Ahora bien, si los profesores no tienen grandes posibilidades de influir en los elementos físicos del ambiente, que en buena parte les son dados de un modo inamovible, no acontece lo mismo con los factores personales que, en gran medida, dependen de la situación, actitud e intervención del docente. La situación, relaciones y actividad de quienes comparten un ambiente reobran constantemente en él, modificándolo de acuerdo con las características de la actividad desarrollada.

Podemos considerar que todos y cada uno de los elementos personales

de un centro educativo son emisores, creadores de ambiente, y son también receptores del influjo ambiental. Claro está que la influencia de cada persona en su entorno depende de las condiciones peculiares de cada sujeto según su conducta sea predominantemente activa o receptiva. Estas reflexiones ilustran la doble corriente de la influencia ambiental: existe un influjo del ambiente en las personas y existe también un influjo de las personas en el ambiente. No sería un despropósito pensar --afirma GARCÍA HOZ (1991; pág. 29)-- que una de las finalidades de la educación personalizada sería la de promover y reforzar personalidades creadoras de ambiente, capacidad que supone el dominio de sí mismo y el dominio de las circunstancias.

3.2.3.4. EL AMBIENTE PERSONALIZADO

Una educación personalizada presenta determinadas exigencias respecto del ambiente. En tanto que la apertura es una de las condiciones de la persona humana, la apertura al ambiente resulta un factor indispensable en el desenvolvimiento personal. Esta apertura significa en primer término una disposición para la percepción de los elementos ambientales y su incorporación a la propia vida. Pero tal actitud receptiva no se debe entender en sentido absoluto. Propio de la persona humana es enjuiciar los nuevos elementos que la vida le ofrece y discriminar aquellos que son aceptables de aquellos otros que no lo son. Esto quiere decir que el hombre actúa como persona no simplemente dejándose influir por el ambiente, sino sometiendo al ambiente a una crítica adecuada que le permita utilizar o rechazar los estímulos ambientales según sean

o no realmente elementos positivos en el despliegue personal de cada uno. En otras palabras, la educación personalizada exige una adaptación al ambiente pero también una disposición para modificarlo en aquellos aspectos que deban o puedan ser mejorados.

La personalización del ambiente escolar implica: a) la existencia de vínculos personales entre alumnos y profesores (es decir, relaciones que van más allá de lo puramente didáctico y de rendimiento docente o técnico); b) la desaparición del anonimato en la masa escolar; c) la mutua proyección o reflejo de la vida escolar y la vida fuera de la escuela; d) sentido familiar y de peculiar atención a cada estudiante; e) espíritu de iniciativa, flexibilidad y autonomía en profesores y alumnos.

El ambiente personalizado de un centro así entendido contribuirá a la adaptación del alumno al centro y a su integración afectiva y efectiva. No deberá olvidarse, además, el "efecto secundario" de ofrecer a propios y extraños una imagen atractiva del propio centro.

McLUGHLIN (1990) afirma que un ambiente personalizado no aparece sin más, es más bien producto de estrategias deliberadas que configuran la estructura organizativa y las rutinas del centro.

Sin duda, toda organización del centro condiciona su ambiente, pero no es más que el condicionamiento primero. El ambiente nace fundamentalmente de la vida

misma que en él se desarrolla. El ambiente escolar se construye con los estímulos que nacen de la presencia, actitudes y actividades del centro educativo. La influencia de las personas en el ambiente se inicia, refuerza o debilita, no con un acto aislado, sino con la conducta continuada que se manifiesta en actos análogos repetidos con suficiente frecuencia. La continuidad de la conducta es manifestación patente de una tendencia estable, es decir, de un hábito. De aquí podemos inferir que la posibilidad de modificar el ambiente radica en la posesión, o formación, y ejercicio de unos hábitos que a su vez sean adecuado al ámbito que se quiere construir.

Si el influjo del ambiente se manifiesta en el vivir cotidiano, son los actos cotidianos los que, en la mutua concausalidad ambiente-persona, deben ser utilizados como el mejor medio para crear los hábitos que han de perfeccionar ese mismo modo de vivir. Por otra parte, considerando que el influjo ambiental no se proyecta en un aprendizaje concreto, determinado, sino precisamente en el modo personal de actuar los sujetos, se puede considerar que el ambiente incide directamente no en los hábitos de trabajo y actividad técnica sino en los hábitos de la vida diaria, precisamente estos hábitos que por ser de cualquier momento son más difícilmente definibles que los de carácter sistemático o técnico.

Sobre estos supuestos, en la vida escolar, junto a las actividades programadas que caen dentro del ámbito y la enseñanza sistemática, es menester hacerse cargo de aquellos otros actos que se realizan en cualquier instante de cada día, según

los van pidiendo el transcurrir espontáneo del vivir. La vida de cada momento presente se convierte en una preparación de la vida en el tiempo futuro. La doble interacción ambiente-persona resulta igualmente una doble construcción, la construcción del entorno y la construcción de la personalidad.

La responsabilidad, por tanto, del profesor en el gobierno de la clase le exige un ineludible compromiso de diseñar el ambiente escolar, de manera que, a través de las funciones de enseñanza y orientación realizadas en este ambiente, pueda conseguirse una auténtica formación de la personalidad en el alumno.

Sin embargo, para que todo este esquema quede completo ha de sustentarse sobre la base de una personalización educativa. La educación -afirma GARCÍA HOZ (1984)- tiene su fundamento en las posibilidades del hombre para programar y realizar su propia existencia; pero la naturaleza y la vida humanas se hacen reales en la persona. Si la educación ha de ser una auténtica realidad no puede quedarse simplemente en la atención del hombre en general, sino que habrá de atender, primariamente, a cada uno de los hombres que advienen a la existencia, a cada persona singular. Esta atención al hombre particular en tanto que persona debe ser el fundamento del proceso educativo.

Asumir como punto de partida la persona supone que el profesor a la hora de organizar el ambiente escolar ha de aceptar no sólo las características singulares

de cada hombre, sino también la necesidad de apertura a lo que le rodea, especialmente a los otros seres humanos, con lo cual estamos aunando la enseñanza individualizada con el desarrollo de la capacidad social del hombre.

Este modelo personalizado, sustentado sobre las notas de **singularidad, autonomía y apertura**, apunta como finalidad el desarrollo de la capacidad del hombre para conocer y actuar con los objetos que le rodean -capacidad de conocimiento y capacidad estética y técnica-, capacidad de convivencia con los otros y capacidades de aceptación libre o rechazo de la vida religiosa.

Las exigencias técnicas para una adecuado **gobierno de la clase**, sobre la base de una personalización educativa, quedarían plasmadas en los siguientes puntos (GARCÍA HOZ, 1984):

- Diagnóstico y predicción individual.

- Distinción entre objetivos comunes, obligatorios, mínimos (que facilitan la comunicación entre los hombres y el desarrollo de aquello que todos los seres humanos tienen en común), y objetivos individuales, optativos, posibles, en cuyo alcance se desarrollan las peculiaridades de cada persona.

- Programación adecuada para cada estudiante en la que se integren objetivos comunes y objetivos individuales.

- Enseñanza sistemática, en la que se incluyan los contenidos obligatorios que se han de adquirir, así como los criterios y hábitos de la comunidad en que se vive con objeto de alcanzar los objetivos comunes de la educación. Y proyectos personales para los objetivos individuales, tanto más amplios cuanto mayores sean las aptitudes y los intereses de cada estudiante.

- Programación del trabajo colectivo, del trabajo individual y del trabajo cooperativo en un agrupamiento flexible de estudiantes.

- Técnicas de organización, enseñanza y orientación participativas, dando preferencia a la posibilidad de mutua ayuda de los estudiantes entre sí.

- Evaluación referida al criterio establecido en la predicción individual de cada estudiante.

Por último ha de tenerse en cuenta que los problemas educativos no se resuelven únicamente con medios técnicos. De aquí el que, junto a las exigencias técnicas mencionadas, se tengan en cuenta los factores humanos que intervienen en

cualquier acto educativo y que actúan en la comunicación personal entre educador y educando. Respondiendo a la necesidad de apertura que la persona tiene, se necesita una mentalidad abierta en la cual tengan cabida todas las exigencias y posibilidades de comunicación y desenvolvimiento humanos.

4. LA IMPORTANCIA DE LOS HÁBITOS EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DEL PROFESOR.

Un diseño de formación de profesores no quedaría completo si a la hora de considerar el componente práctico no se tuviera en cuenta la importancia que tiene la **formación de hábitos** para conseguir una auténtica personalidad docente. Desentrañemos el significado del término **HABITO**, de manera que, de su análisis, podamos extraer las notas características que requiere un adecuado marco de Prácticas de Enseñanza.

El término "hábito", derivado del vocablo latino "habere", que significa "tener", hace referencia al sentido de conseguir algo no poseído anteriormente: Es un modo de conducta adquirido, una reacción aprendida, que supone la tendencia a repetir y reproducir ciertas acciones o actuar en la misma forma general bajo las mismas o similares circunstancias con creciente facilidad y perfección. A menudo se considera como una manera adquirida de ser o de actuar (GUILLAUME, 1987). BODE (1983) lo define como *una acción fluida, efectiva y eficiente, que surge por la actuación de una persona fundándose en los conocimientos que posee*. Para la teoría aristotélico-tomista se trata de una *disposición que se desarrolla por el ejercicio experimental de la inteligencia y de la voluntad en virtud de la cual estamos preparados a actuar de una manera natural, eficiente y metódica* (AQUINO).

La utilidad real del hábito radica en el hecho de que proporciona una razonable variabilidad de respuestas a situaciones que son básicamente semejantes. Es la tendencia, común en todos los seres humanos, a adquirir adecuados modos de reacción ante situaciones determinadas.

Adquirir hábitos es aprender a percibir, a imaginar, a recordar, a sentir, a pensar, a actuar en forma determinada bajo circunstancias especiales, como se ha hecho en el pasado. Implica facilidad en la realización de una acción, combinada con una persistente inclinación hacia la repetición de la misma. Todas las actividades mentales y físicas está sujetas a las leyes del hábito, incluyendo todos los aspectos de la vida humana. El efecto del hábito es dar al hombre, que es libre de actuar de una u otra forma, una tendencia a reaccionar presta y fácilmente en forma particular a una situación dada (KELLY, 1960).

El hábito supone una tendencia muy significativa y notable en la vida del hombre, y es clave para el aprovechamiento de la experiencia, así como para el progreso, pues todo lo que hace depende de lo que hizo anteriormente. A través del proceso del hábito se adquieren habilidades formativas. La satisfactoria adaptación a las situaciones en que el individuo se encuentra a lo largo de la vida, y tanto más si se trata de situaciones profesionales, requiere la posesión de muchos hábitos. Se trata, pues, de una forma de vida, de un modo de conducta, y es muy necesario que esto no se pierda de vista al planificar la formación práctica del profesor, ya que en ella habrá que

proporcionarle las vías necesarias para que adquiriera las "herramientas" que constituirán la base de sus futuras actuaciones profesionales.

Esta importancia del hábito ha sido explicada por MAHER del modo siguiente:

Se ha dicho que "el hábito es una segunda naturaleza" y que "el hombre educado es un manojo de hábitos", pero son pocas las personas que reconocen la verdad que encierran estos dichos. Todas las operaciones ordinarias realizadas por la humanidad, como andar, hablar, leer y escribir, son hábitos adquiridos. Las industrias, artes, profesiones y actividades diversas aprendidas por el hombre son producto de la misma fuerza. Todo el conocimiento que acumula un hombre, toda la ciencia que domina, los modos de pensamiento que cultiva, los sentimientos que están presentes en él, están integrados como disposiciones en su yo. Cada acto volitivo que ejerce, sea bueno o malo, queda registrado en las células de su cerebro y deja "huella" en su alma que muestra su realidad en la progresiva inclinación a repetir este acto.

En el estudio del hábito podemos considerar una fase de "formación" y una fase de "estado". La primera se compone, evidentemente, de un proceso marcado por una serie de transformaciones a las que sólo de un modo convencional se las puede llamar repeticiones de un mismo acto, tanto desde el punto de vista psicológico como desde el punto de vista fisiológico. Este proceso desembocará en la segunda fase,

consistente en una asimilación e integración a la que podemos denominar "logro", "adquisición" o "formación". A modo de ejemplo podemos observar cómo los movimientos lentos, torpes, mal coordinados, excesivos, del niño al trazar sus primeras letras no se asemejan en nada a los movimientos rápidos, precisos, bien encadenados y sobrios del hombre que escribe corrientemente una vez conseguida esa fase de "estado". Igualmente podemos contrastar la imagen del profesor novel, titubeante en los primeros contactos con la realidad escolar, con la del profesor experimentado desarrollando con soltura su ejercicio profesional. Tenemos que admitir que una serie continua de transformaciones ha permitido pasar del primer tipo de movimientos a este último. La formación del hábito es la historia de esos cambios.

Ahora bien, no es unánime la interpretación que sobre el hábito han aportado las distintas escuelas psicológicas. A modo de ejemplo destacamos algunas:

Desde la **óptica conductista** se le ha conferido una enorme importancia. Las investigaciones de Watson le llevaron a la conclusión de que el hábito, como el instinto, es últimamente reducible a la categoría de los reflejos. *Nosotros -afirma WATSON (1984)- no vacilamos en difundir el hábito, lo mismo que hacemos con el instinto, como un complejo sistema de reflejos que funcionan en un orden seriado cuando el organismo es enfrentado con ciertos estímulos, con tal que añadamos la condición que distingue el hábito del instinto, es decir, que en el hábito el orden y modelo son adquiridos durante la vida del animal individual.*

Todos los hábitos humanos están comprendidos, según esta corriente, dentro de tres sistemas sobresalientes: la serie **manual**, que representa organización en el tronco y extremidades; la serie **visceral**, unida a la respuesta emocional, y la serie **laríngea**, en la que están incluidos los hábitos de lenguaje y pensamiento.

Freud como representante del **Psicoanálisis** incluye el hábito en el concepto más amplio de instinto. El hábito es una especie de repetición, compulsión o sentimiento, que nos obliga a repetir ciertas experiencias previas. El proceso se limita, en su mayor parte, a la reproducción de tensiones emocionales pasadas, y se produce sin tener en cuenta nuestra capacidad de derivar placer de tales reviviscencias (BRENNAN, 1982; pág. 417).

Dentro de la **teoría de los instintos**, formulada por Mc. DOUGALL (1976), se enumeran una serie de tendencias generales que son comunes a las mentes de todos los hombres de todas las clases. El hábito es un fenómeno de este tipo, que se manifiesta como una inclinación natural de nuestros procesos mentales a repetirse, y, a cada repetición, hacerse de realización más fácil. Así, la tendencia a formar hábitos constituye parte de nuestro bagaje innato y comienza a actuar con la expansión de cada habilidad humana. Es decir, que mientras que el hábito en sí es algo adquirido, el *impulso para formarlo es innato*.

El estudio sobre los hábitos abarca una enorme gama de aspectos: desde

aquellas facetas más inferiores, comunes a la mayor parte de los animales, hasta esas otras específicas de la racionalidad inherente a la persona humana.

Las investigaciones llevadas a cabo sobre el reflejo condicionado han ayudado sustancialmente al estudio de la formación de hábitos. Efectivamente, en el hábito encontramos un "condicionamiento", es decir, una subordinación del acto a una "percepción-señal" que constituye la causa primitiva de ese acto. Sin embargo, junto a estas "condiciones exteriores" hemos de reconocer el papel que en la formación del hábito juegan las "condiciones internas"; es decir, la puesta en escena de fuerzas tales como las tendencias afectivas o la voluntad. Los observadores han señalado la importancia de la atención y las grandes diferencias existentes entre una especie y otra, e incluso entre un individuo y otro. De cualquier forma, los primeros hábitos facilitan la adquisición de los siguientes en problemas diferentes pero análogos; dicho de otra manera: "se aprende a aprender".

Debemos distinguir varios modos de adquisición de hábitos, algunos de los cuales son verdaderamente complejos:

a) El adiestramiento: La causa que hace intervenir es, en este caso, exterior; no obstante, la pasividad del sujeto no es absoluta. Es necesario que la señal sea "advertida" en medio de las circunstancias indiferentes y que se integre en el "núcleo afectivo" de la situación.

b) La adquisición por ensayo y error. Bajo el nombre de adaptación por ensayo y error se han descrito dos tipos de hechos, el primero de los cuales se refiere a la **adaptación momentánea** que tiene lugar en los animales inferiores, quienes, a través de reacciones ciegas dan con una que tiene éxito, pero no produce efecto duradero.

Sin embargo, en un segundo tipo comienza a intervenir la memoria, de forma que esa adaptación momentánea deja huella y contribuye a facilitar y a abreviar los ensayos posteriores, formándose así un hábito.

Tanto en los animales como en el hombre, los tanteos desempeñan un papel importante en la mayor parte de los hábitos. Los animales inferiores no conocen, por sí mismos, ningún otro procedimiento. El niño prefiere el tanteo al método, y el hombre adulto recurre a ensayos cuando no comprende la situación.

c) La adquisición voluntaria. En los ensayos, el ciclo de las reacciones es suscitado por una situación dotada de un fuerte valor afectivo, pero que sólo da una orientación vaga: los medios o fines secundarios se van revelando en el transcurso de la prueba. Durante la adquisición propiamente voluntaria, el medio ya no es descubierto de forma fortuita, sino que es representado mentalmente y dirige los esfuerzos. Posiblemente sólo en el hombre exista este tipo de adquisición, de lo cual proviene la idea, muy exagerada, de que todo hábito comienza por un acto voluntario.

La forma más simple de esta adquisición es la imitación de un modelo percibido, sea de un acto de otra persona, sea de un acto voluntario que se quiere reproducir (imitación de sí mismo, reacción circular). El éxito no es siempre inmediato y el modelo no elimina, de ningún modo, el ensayo y el error. En un principio el modelo no es sino un medio de control de los ensayos, pero terminará por dirigir directamente la ejecución.

El modelo puede ser imaginado, construido por el sujeto mismo; aunque no sea una creación personal, supone todo un trabajo mental de preparación, en el cual el acto es descompuesto por el pensamiento en un cierto número de actos ya familiares: en este caso el papel de los tanteos queda reducido al mínimo.

Podemos comprender que el hábito haya sido definido como el "pasaje de un acto desde el plano de lo consciente al de lo inconsciente", sin embargo esta inconsciencia no es muy profunda. Cuando, por una razón cualquiera, el automatismo falla, el acto se retrotrae a una fase más primitiva de la formación de hábitos. Las percepciones abandonadas (señales visuales o auditivas), las representaciones del acto (esquema guía) reaparecen, si bien con cierto esfuerzo. Circunstancias particulares, como por ejemplo el interés, la atención voluntaria o el valor afectivo de un aspecto en el acto habitual, pueden impedir que ese aspecto caiga en el plano de lo inconsciente.

La formación de hábitos constituye para nosotros un proceso en el que

la persona va tomando conciencia de sus acciones, les confiere significado y se hacen un **todo** en el sujeto, cuya expresión alcanza un desarrollo cada día más creativo, más social y más crítico. La acción ha de ser fruto de una reflexión. Si hemos asumido que la formación de hábitos ha de estar presente en el proceso de formación práctica del profesor, debemos concretar, dentro del amplio marco conceptual que abarca el "hábito", cuáles son sus significados con validez en este contexto.

No cabe, para nosotros, la concepción del hábito como un proceso facilitador de actos involuntarios, en el que la "ejecución práctica" carece de control mental y cuyo resultado es una rutina rayana con lo absurdo. No podemos tomar el hábito en el sentido de una repetición automática de respuestas aprendidas ante determinados estímulos, en cuyo caso no iríamos más allá de un mero adiestramiento --como ocurre en el caso de animales sometidos a domesticación--. La formación de hábitos supone la intervención de las funciones mentales superiores, y el reflejo condicionado no es sino un caso particularmente simple de esa acción. Debemos superar esta postura y entender el hábito como un logro adquirido tras un proceso de ejercicio reflexivo y crítico, con la cooperación activa del sujeto y sobre una base sólida de móviles de la que no puedan ignorarse elementos valorales (ERCILLA, 1970).

Este es, sin duda, el concepto de hábito que asumimos, es decir, el tipo de hábito que nos propondremos conseguir desde el planteamiento de la formación práctica del profesor. Efectivamente, queda atrás la teoría del reflejo condicionado y

la perspectiva conductista, pues aunque el condicionamiento fisiológico y la respuesta motora están ambos implicados en la formación de nuestros hábitos biológicos y sensoriales, existe además el elemento de **conciencia**, fundamental para nosotros, que no puede ser reducido a un fenómeno reflejo.

Igualmente hemos de superar el posicionamiento del psicoanálisis y la teoría de los instintos, cuyos planteamientos suponen un reduccionismo inaceptable. Es evidente que junto a ese tipo de hábitos, constituidos por actos que por sí mismos o por sus efectos tienen un valor afectivo y que se corresponden con las "necesidades", hemos de admitir otra serie de hábitos que son técnicas, medios en sí con vistas a ciertos fines interesantes.

Creemos, por tanto, que de entre las notas características de ese tipo de "hábito" alrededor del cual deberá girar la formación práctica del futuro maestro, hemos de resaltar las siguientes: **El logro adquirido, la repetición, el proceso de ejercicio reflexivo y crítico, el desarrollo del pensamiento y de técnicas de actuación, la cooperación y la integración de valores** (NIETO, 1994).

1) LOGRO ADQUIRIDO: Dos ideas podemos extraer de esta expresión: en primer lugar, el hábito, tal y como han constatado anteriormente distintas corrientes de pensamiento, no es algo innato (aunque sí lo sea la tendencia a formarlos), no es algo consustancial a la naturaleza humana y que se produce por generación espontánea; por

el contrario, se trata de una adquisición progresiva (nada fácil, en muchos casos) que va configurando la propia personalidad humana y que se convierte en pieza clave para el desarrollo de la misma. El hombre, desde los primeros momentos de su existencia, pone en marcha los mecanismos que le llevan a la adquisición de los aprendizajes necesarios para su vida; va interiorizando, primeramente, los actos imprescindibles para su desenvolvimiento personal y social. Más adelante, con un componente mayor de racionalidad, se plantea la adquisición de otros hábitos que deberá conexionar con la consciencia.

Junto a esta idea, hemos de reseñar la característica de "optimización" que debe conllevar el hábito. No sirve para nosotros pensar en "hábitos malos"; cualquier diseño de formación práctica parte de la premisa de dejar a un lado todo lo negativo; sería absurdo ponerse uno como meta el conseguir "los hábitos propios del mal maestro". Hemos de partir de una idea de cambio a mejor, aceptando, por tanto, que todo logro ha de gozar de la cualidad de "perfectivo".

2) REPETICIÓN: La adquisición del hábito no se produce aquí y ahora como si de una percepción sensorial se tratara; requiere un proceso, más o menos largo, en función de la dificultad y complejidad del mismo, en el que necesariamente interviene la reiteración. Gracias al ejercicio llega a formarse el hábito, se logra interiorizar y se convierte en un "automatismo". Los efectos, claramente advertibles, de este logro se traducen en un perfeccionamiento gradual de los actos que lo componen y, por

consiguiente, en una rapidez y precisión cada vez mayores en la ejecución de aquéllos. Ahora bien, no vale en nuestro planteamiento de formación práctica cualquier automatismo, ya que supondría desvirtuar la actividad resultante; aceptar un automatismo exige la condición de que sea, valga la expresión, "automatismo consciente": "automatismo", en el sentido de perfección lograda en el actuar (mayor precisión y eficiencia), pero con el aditamento de suprimir todo lo que de inconsciencia pudiera conllevar el automatismo. El resultado final supondrá una aminoración de la fatiga y una simplificación de la actividad, bien entendido que no equivaldrá a una simple yuxtaposición de los movimientos elementales, sino a su más completa y armoniosa reorganización.

3) PROCESO DE EJERCICIO REFLEXIVO Y CRITICO: No basta con que el hábito sea consciente; es necesario avanzar más: junto a esa consciencia debe figurar un control intelectual que juzgue la conveniencia o no del mismo y posibilite las oportunas adaptaciones racionales a la realidad de cada momento. El hábito ha de estar sometido a un proceso de constante revisión y ello no sería posible si el sujeto en formación no pusiera en juego sus funciones mentales superiores. Todo ello supone que la adquisición de cada uno de los hábitos deberá tener la propiedad de ser "adquisición voluntaria", como voluntaria deberá ser también la fase de ejecución.

4) DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y DE TÉCNICAS DE ACTUACIÓN:
La formación de hábitos del futuro maestro ha de afectar a toda la persona y no

solamente a una parcela, por lo que debe contemplar necesariamente dos vertientes: la del pensamiento y la de la actuación. Ello exige que debamos conjugar la adquisición de las técnicas propias del comportamiento docente con la formación y el desarrollo del pensamiento, de manera que sea empleado con la corrección que demande cada situación.

5) COOPERACIÓN ACTIVA DEL SUJETO: Es evidente que el planteamiento que estamos haciendo descarta la posibilidad de que el hábito pueda "aprenderse" de forma mecánica por un receptor meramente pasivo. Al contrario. Si hemos señalado un componente de consciencia, al que hemos unido los de reflexión, crítica y pensamiento, debemos admitir que todos esos atributos no pueden darse si no es con una participación activa e interesada del sujeto que se compromete a iniciar una aventura no exenta de dificultades. Podemos afirmar que toda formación de hábitos, en este sentido, es una autoformación. Los hábitos impuestos desde fuera son inútiles si no van acompañados de un proceso de asimilación interior que supone una implicación del esfuerzo volitivo.

6) INTEGRACIÓN DE VALORES: La selección de los hábitos no tiene carácter aleatorio; no se trata de elegir al azar una serie indiscriminada de posibles hábitos, sino cuestionarse previamente cuáles son aquellos que pueden garantizar un adecuado ejercicio profesional. Es preciso confeccionar un diseño de formación en función de unas finalidades y es ahí, precisamente, donde se introduce el componente axiológico,

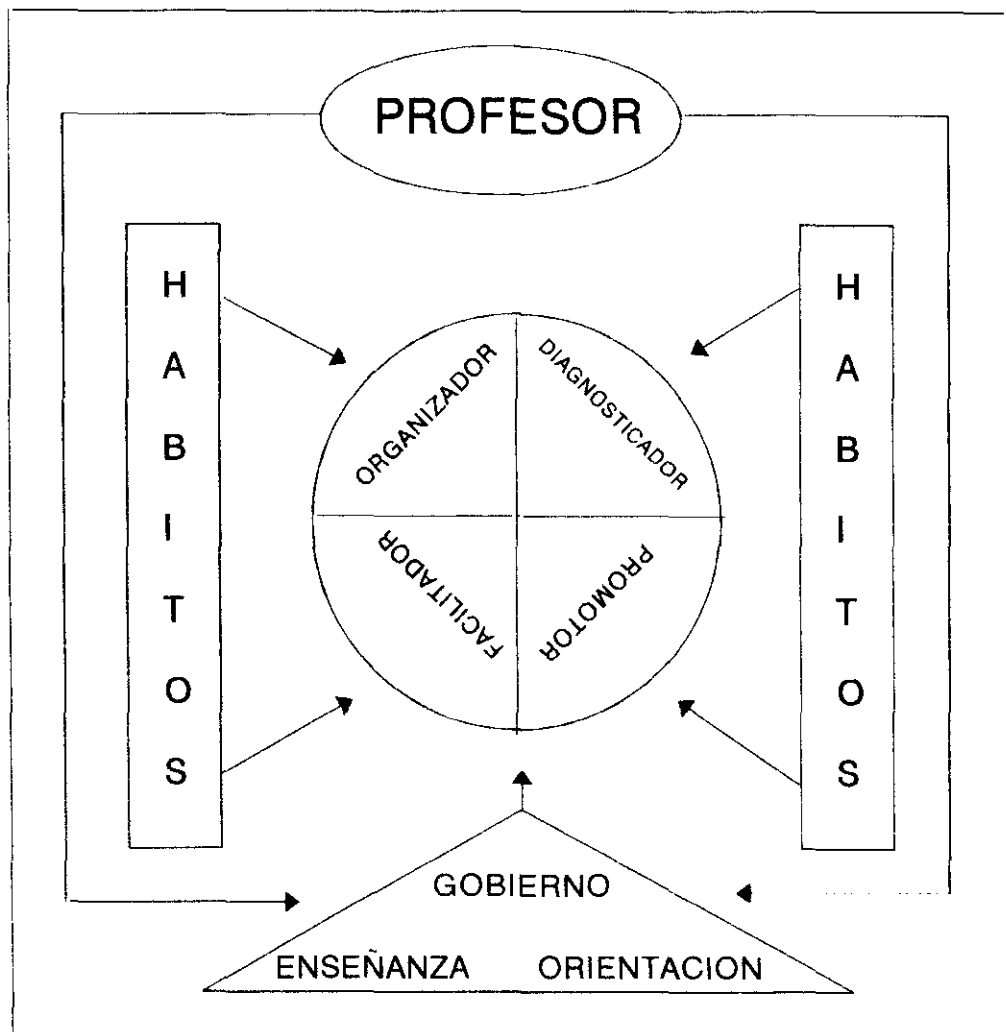
motor último que hace girar todo el proceso. La presencia de unos determinados valores será el sustrato de cada hábito, y estará presente tanto en el diseño general de formación, como en el particular del "qué hábitos formar", como en la aceptación del proyecto por parte del sujeto en formación.

Finalmente, el discurso sobre cómo entender la formación y qué características han de reunir los hábitos que han de estar presentes en la formación práctica de los maestros no es suficiente para clarificar toda la situación. Nos queda aún un interrogante clave al que hemos de dar respuesta: **¿QUÉ HÁBITOS FORMAR?... ¿QUÉ HÁBITOS CONSTRUIR?...**

Sería pretencioso intentar confeccionar un inventario exhaustivo de todos aquellos hábitos que consideramos imprescindibles para formar un auténtico maestro. Ahora bien, cualquier planteamiento de formación de hábitos ha de tomar como punto de partida los tres ámbitos a que hemos hecho referencia: **enseñanza, orientación y gobierno de la clase**, conforme a la idea de que es el propio profesor en formación quien ha de tener conciencia de sus propias acciones: saber ser, saber estar y saber hacer, dentro de una dinámica de constante reflexión.

Sin embargo, **enseñanza, orientación y gobierno de la clase** van a tener su concreción en las dimensiones que aborde el profesor en el desarrollo de su tarea, por lo que si nos acercamos a estas dimensiones, iremos perfilando las pautas que

habrán de servir de guía a la formación de hábitos. Si consideramos la actividad docente desde una óptica dinámica, veremos al profesor como un **organizador del ambiente de aprendizaje**, como un **diagnosticador del desarrollo del alumno**, como un **creador y facilitador del conflicto cognitivo**, o como un **promotor de interacción social**, tal y como se refleja en el Cuadro 11.



Cuadro 11

El profesor como organizador del ambiente de aprendizaje centra su tarea en construir y organizar el entorno físico, para los conocimientos de tipo físico y lógico. Según WEIKART (1985), KOHL (1980) y FEATHERSTONE (1981), el profesor trata, principalmente, de desarrollar una base material tan rica y variada como sea posible, organizando todos los recursos en espacios donde los alumnos puedan trabajar. McNALLY (1987) propone crear situaciones que animen a los niños a diseñar sus propios experimentos de aprendizaje según la etapa de desarrollo en que se encuentren.

El profesor como diagnosticador del desarrollo del alumno tiene el papel de conocer y asesorar el proceso intelectual del alumno. GOOD y BROPHY (1985) afirman que la primera responsabilidad del profesor es conseguir una cierta empatía intelectual con el alumno. Para GINSBURG y OPPER (1982) el profesor debe hacer un esfuerzo especial para comprender las experiencias de un niño y ver las cosas desde el punto de vista de éste.

JOYCE y WEIL (1985; pág. 135) reconocen el valor de la entrevista para acercarse al conocimiento del alumno: Plantear preguntas, escuchar, observar la conducta del alumno, recibir sus respuestas..., constituye una indudable fuente de información para el profesor. No se trata de contar con una lista rígida de preguntas, sino más bien de una serie de habilidades que se ponen en práctica en un intercambio dinámico entre el profesor y el alumno. Ésta es la clave para comprender el mundo a

través de los ojos de un niño.

El profesor como creador y facilitador del conflicto cognitivo:

HERSH (1984; pág. 84) señala que los profesores son responsables de la formación del primer desequilibrio o conflicto cognitivo en el alumno, pero al mismo tiempo son ellos mismos los encargados de facilitar la reestructuración cognitiva posterior. LACASA (1986) afirma que el mundo infantil se forma con los estímulos que el niño recibe; una vez asimilados se irán insertando en un sistema de coordinaciones. De aquí que los mismos estímulos no tengan la idéntica significación a lo largo del desarrollo, puesto que el objeto no es captado nunca en estado puro sino asimilado a un conjunto de estructuras que, a su vez, van siendo construidas progresivamente.

El profesor ha de ser consciente de todos los estímulos que se presentan al alumno y, sobre todo, de aquellos que le resultan perturbadores, para, a partir de ellos, facilitarle el equilibrio cognitivo, mediante la organización de actividades educativas apropiadas a su nivel con las que se potencien al máximo las posibilidades de cada alumno (CASE, 1989).

El profesor como promotor de interacción social ha de facilitar el entorno social en el aula, que debe traducirse en desarrollar un ambiente caracterizado por el respeto, la acogida, la tolerancia y la igualdad (HERSH, 1984; pág. 78). El profesor, señala WEIKART (1985), debe favorecer oportunidades para que los alumnos

colaboren durante los tiempos de trabajo, y una vez que hayan terminado sus tareas discutan conjuntamente sobre lo realizado, seleccionen próximos trabajos así como técnicas de mantenimiento de grupo, todo ello de acuerdo con la normativa que previamente se ha elaborado en el aula.

Serán, por consiguiente, estas dimensiones las que hayan de tomarse en consideración para orientar hacia ellas la formación de hábitos del futuro profesor. Sin embargo, el desarrollo adecuado de la tarea docente dependerá de un pensamiento bien formado que hará de motor de todo el proceso; la importancia, pues, de la construcción del pensamiento del profesor en formación justifica que le dediquemos los apartados subsiguientes.

4.1. EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

Pretender decir a otra persona cómo debe pensar sería tan carente de sentido como pretender instruirlo en cómo ha de respirar o hacer que circule su sangre (DEWEY, 1989; pág. 21). Sin embargo, es posible indicar y describir a grandes rasgos las distintas maneras en que los hombres piensan realmente. Algunas de ellas son mejores que otras y se pueden enunciar las razones por las cuales son mejores. Quien comprende cuáles son las mejores maneras de pensar y por qué son mejores puede, si lo desea, ir formándose hábitos de pensamiento que le posibiliten realizar mejor el trabajo propio del pensamiento.

4.1.1. PENSAMIENTO REFLEXIVO/PENSAMIENTO VULGAR

La mejor manera de pensar puede denominarse **pensamiento reflexivo**, es decir, "el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias". Pero existen otros estadios inferiores de pensamiento que vamos a recoger en la expresión "**pensamiento vulgar**", cuyas características conviene analizar para diferenciarlo de aquél.

1) El "**pensamiento vulgar**" se corresponde con aquellos estados en que reconocemos que "algo nos viene a la mente" y no es sino una incontrolada corriente de ideas que pasan por nuestra mente. Detener este proceso de estados mentales es inútil. Gran parte de nuestra vigilia la pasamos en este vagabundeo por escenas mentales. Se trata de un pensamiento incontrolado, no regulado, automático.

El "**pensamiento reflexivo**", sin embargo, no implica sólo una secuencia de ideas, sino una "con-secuencia", es decir, una ordenación consecucional de ideas en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron. Los fragmentos sucesivos de un pensamiento reflexivo surgen unos de otros y se apoyan mutuamente; no aparecen y desaparecen súbitamente en una masa confusa. Cada fase es un paso hacia algo. Diríamos que es un **término** del pensamiento y cada término deja un residuo que es utilizado en el término siguiente. La corriente o flujo se convierte en un

tren o cadena. En todo pensamiento reflexivo hay unidades definidas ligadas entre sí, de modo que acaba produciéndose un movimiento sostenido y dirigido hacia un fin común.

2) **"Pensamiento vulgar"** viene a ser considerado sinónimo de "creencia". Una creencia se refiere a algo que la trasciende y que al mismo tiempo certifica su valor; la creencia realiza una afirmación acerca de una cuestión de hecho, de un principio o una ley. Abarca todas las cuestiones acerca de las cuales no disponemos de un conocimiento seguro, pero en las que confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas, y también cuestiones que ahora aceptamos como indudablemente verdaderas, como conocimiento, pero que pueden ser cuestionadas en el futuro.

No hay nada en el pensamiento que pueda revelar si la creencia está bien fundada o no. Un hombre puede decir: "creo que el mundo es esférico", y cuando se le discute la idea puede no ser capaz de dar buena prueba de por qué piensa tal cosa. Se trata de una idea que ha heredado de otros y que acepta porque es una idea común, pero no porque haya examinado la cuestión, no porque su propia mente haya tomado alguna parte activa en el logro y plasmación de la creencia. Este tipo de pensamiento se da inconscientemente y viene dado por la tradición, la imitación o una instrucción impuesta.

El **pensamiento reflexivo**, sin embargo, cuenta con el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que atiende. No acepta ideas preconcebidas, sino que las conclusiones a las que llega las obtiene como resultado de la actividad mental personal, la observación, el recuerdo y el examen de la evidencia. Implica, en definitiva, un esfuerzo voluntario y consciente para establecer la creencia sobre una firme base de evidencia empírica y de racionalidad.

El factor capital de todo pensamiento reflexivo o característicamente intelectual lo constituye la **función de significar**. Gracias a esta función, una cosa significa o indica otra y nos garantiza si la conexión entre ambas es auténtica. La reflexión no se confunde con el mero hecho de que una cosa indique o signifique otra cosa. La reflexión comienza cuando nos preguntamos por la veracidad, por el valor, de una indicación cualquiera, cuando tratamos de probar su autenticidad y de ver qué garantías hay de que los datos existentes señalen realmente la idea sugerida, de modo tal que justifique la aceptación de esta última.

Aceptemos, por tanto, como pensamiento reflexivo la operación en la que los hechos presentes sugieren otros hechos (o verdades) de tal modo que induzcan a la creencia en lo que se sugiere sobre la base de la *relación real* entre las cosas mismas.

El **pensamiento reflexivo**, a diferencia de otras operaciones a las que

se aplica la denominación de pensamiento, implica: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda y disipe la perplejidad (DEWEY, 1989; pág. 28).

La exigencia de solución es el factor orientador y estabilizador de todo el proceso de reflexión. Un interrogante al que hay que responder, una ambigüedad que debemos despejar, nos imponen una finalidad y conducen la corriente de ideas por un canal definido. Toda conclusión sugerida es puesta a prueba por sus referencias con esta finalidad reguladora, por su pertinencia al problema en cuestión.

Cuando surge una duda, el paso siguiente es la sugerencia de algún camino, es decir, la elaboración de algún plan provisional o proyecto, la adopción de alguna teoría que explique las peculiaridades en cuestión, la consideración de alguna solución al problema. Ciertamente, los datos disponibles no pueden proporcionar la solución, pero sí pueden sugerirla. ¿Cómo?. Acudiendo a la experiencia anterior. Si se han conocido situaciones similares, si se ha tratado material del mismo tipo con anterioridad, seguramente surgirán sugerencias más o menos idóneas y útiles. Pero, a menos que se haya tenido alguna experiencia semejante, la confusión no se disipa.

El pensamiento reflexivo, en definitiva, exigirá mantener y prolongar el estado de duda (acicate para la investigación rigurosa), y no aceptar ninguna idea ni

realizar ninguna afirmación concluyente hasta que no se hayan encontrado razones que la justifiquen.

4.1.2. EL PENSAMIENTO PRÁCTICO

Siguiendo las investigaciones de SCHÖN (1983; pág. 146) no podemos prescindir de tres elementos que conforman el pensamiento:

- 1) Conocimiento en la acción
- 2) Reflexión en la acción
- 3) Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción

1) CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN

El **conocimiento en la acción** reconocido por HABERMAS (1984; pág. 78) como "conocimiento técnico o solución de problemas" es el componente inteligente que orienta toda la actividad humana y se manifiesta en el **saber hacer**. Toda acción competente revela un conocimiento superior que permite explicar lo que uno hace y las capacidades que emplea en dicha acción ARGYRIS (1985).

2) REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN

Existe un reconocimiento de que al mismo tiempo que actuamos pensamos. Es decir, se realiza un pensamiento práctico: **reflexión en y durante la acción**. Lo que HABERMAS denomina "deliberación práctica".

Sobre el conocimiento primero que orienta toda la actividad práctica se superpone un conocimiento denominado de segundo orden, un proceso de diálogo con la situación problemática y sobre la interacción particular que supone la intervención en ella. Este **metaconocimiento en la acción** recibe presiones espacio-temporales, así como demandas psicológicas y sociales de la situación en la que se actúa. Es un proceso de reflexión sin la parsimonia, sistematicidad y distanciamiento que requiere el análisis racional, pero con la riqueza de la inmediatez, de la captación viva de las múltiples variables que intervienen y la grandeza de la improvisación y reacción al responder de forma singular y creativa a las demandas del medio (PÉREZ GÓMEZ, 1991).

Todo lo expuesto nos conduce a ver la imposibilidad de separar en el proceso la reflexión en la acción, los componentes racionales de los componentes emotivos que condicionan la actuación y su reflexión. La situación presenta un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente en medio de la interacción más compleja y totalizadora. Momento que constituye, dentro de sus dificultades y limitaciones, un proceso de gran significación en la formación del

profesional práctico. Contexto en el que el profesional ha de presentarse flexible, abierto en el escenario lleno de interacciones y en el que la **reflexión en la acción** constituye su mejor instrumento de aprendizaje significativo. No sólo se aprenden conceptos, juicios, teorías, sino que se aprende el mismo proceso dialéctico de aprendizaje en "conversación abierta con la situación práctica". Aspecto que nos lleva a comprender a Yinger cuando dice que "el pensamiento en la acción no es una serie de decisiones puntuales que configuran la acción rutinaria, sino un permanente diálogo o conversación que implica la construcción de una nueva teoría sobre el caso único, la búsqueda de especificaciones adecuadas de la situación, la definición activa de medios y fines y la reconstrucción y reevaluación de los propios procedimientos" (YINGER, 1986; págs. 113 y ss.).

3) REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN Y SOBRE LA REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN

Es considerada por HABERMAS (1984; pág. 96) como "reflexión crítica" y consiste en el análisis que, a posteriori, realiza el sujeto sobre las características y procesos de su propia acción. "Constituye la utilización del conocimiento para describir, analizar y evaluar las huellas que en la memoria corresponden a la intervención pasada". Es una reconstrucción de la propia acción. Constituye un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que conforma la formación del profesional.

Su importancia está en la reconstrucción del diagnóstico y definición del problema, determinación de metas, elección de medios, y la propia intervención que desarrolla aquellas decisiones. Y lo que PÉREZ GÓMEZ considera más importante: los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad que utiliza el profesional cuando se enfrenta a situaciones problemáticas, inciertas y conflictivas. Se trata, en suma, de un conocimiento que analiza el **conocimiento en la acción y la reflexión en la acción** en relación con la situación problemática y su contexto.

VILLAR ANGULO (1988b) considera que la racionalidad técnica y la reflexión en la acción no son términos comparables. El primero indica una forma de **indagación**, como expresa SCHÖN (1983; pág. 184) al decir que "se puede considerar la solución instrumental de problemas como un procedimiento técnico que se puede medir por su eficacia para conseguir un objetivo preestablecido", mientras que la **reflexión-en-la-acción** indica un tipo particular de indagación que no es ajena a la denominación de "unidades narrativas de la experiencia" de los que practican la actividad.

También se puede comprender si se compara con la de "situación problemática" propuesta por Dewey, para referirse "al proceso por medio del cual se aplican los datos conocidos para resolver un problema".

Para SCHÖN la reflexión en la acción implica experimentar con la situación, aspecto en el que no todos los autores coinciden, porque conciben las situaciones educativas en términos no problemáticos, utilizando a tal fin los vocablos rutina, ritmo, imagen, metáfora, ciclo..., con los cuales intentan desarrollar una teoría en términos de la práctica. SCHÖN practica una versión de la racionalidad práctica en base a acciones que son observadas.

La preocupación de SCHÖN por preparar las bases para el desarrollo de profesionales reflexivos es compartida por los educadores e investigadores que están inmersos en procesos de reformas educativas y de formación del profesorado. Se busca el profesor que sea autónomo y reflexivo (GOODMAN, 1984; KROGH, 1987; PETERSON, 1987; ZEICHNER, 1987, 1988, 1991; VILLAR ANGULO, 1987, 1988).

Los estudios de VILLAR ANGULO (1988b) sobre la teoría de SCHÖN explicitan el diseño elaborado por este último y se refieren al mismo como "conversación reflexiva con la situación problemática". "En un buen proceso de diseño, la conversación es reflexiva: el diseñador modela la situación de acuerdo con la apreciación inicial que tenga de ella; la situación le habla de forma retrospectiva y él responde a esa charla de la situación". "El proceso reflexivo es cíclico: trata de descubrir y comprender nuevos sucesos que, a su vez, promueven nuevas reflexiones".

El diseño de SCHÖN equivale a conversar reflexivamente con una

situación en la que se construye una nueva teoría del caso único, se buscan especificaciones y rasgos propios de la situación en que se vive, se definen los medios y los fines sobre la marcha y también se evalúan y se puntúan las preocupaciones de los sujetos conforme progresa la situación.

El diseño como acción que se dirige a provocar estados deseados de ocurrencia en contextos prácticos caracteriza la función de los profesores y puede ser la metáfora con la que se califique la actuación del docente y que sea más adecuada que la de "adoptador de decisiones". SCHÖN en lugar de poner la máxima atención en los procesos psicológicos de procesamiento de la información (la enseñanza en términos de toma de decisiones), concibe la enseñanza como "un conjunto de actividades cognitivas y sociales, que incluye la planificación, establecimiento de teorías, solución de problemas...". Al introducirse en la situación de forma reflexiva, la metodología adoptada es de tipo etnográfico en la que los protagonistas de las situaciones expresan sus percepciones y definiciones. Y la técnica del análisis de las transcripciones de las conversaciones utilizadas forman parte del proceso de investigación.

4.1.3. EL VALOR DEL PENSAMIENTO

La capacidad para pensar está considerada como la habilidad que diferencia al hombre de los animales. Nos capacita para dirigir nuestras actividades con

previsión y para planificarlas de acuerdo con los objetivos de los que somos conscientes. Nos capacita para actuar deliberada e intencionalmente, para conseguir objetivos futuros o lograr el dominio de lo ausente y alejado del presente. Nos capacita, en definitiva, para saber qué hay de puramente apetitivo, ciego e impulsivo en la acción inteligente.

Gracias al pensamiento el hombre desarrolla signos artificiales y los dispone de tal manera que le indiquen por adelantado determinadas consecuencias, así como la manera de asegurarlas o de evitarlas.

El pensamiento confiere a los acontecimientos y objetos físicos una condición muy diferente de la que tienen para un ser no reflexivo. El hecho de que las cosas tengan significado para nosotros, de que no sean simples estímulos de los órganos de los sentidos, se debe a que en el pasado las cosas ausentes nos fueron sugeridas mediante las presentes y a que estas sugerencias se han visto confirmadas por la experiencia posterior.

Estos valores constituyen la diferencia entre una vida verdaderamente humana y la existencia tal como la viven los animales, limitados por la sensación y el apetito. Sin embargo, estos valores no se realizan automáticamente por sí mismos. El pensamiento necesita una cuidadosa y atenta orientación educativa, no sólo para conseguir su desarrollo, sino también para evitar que se forme inadecuadamente y

conduzca a creencias falsas y perjudiciales.

4.1.4. LA IMPORTANCIA DE LAS ACTITUDES

Hay que reseñar en todo este proceso la importancia que tienen las actitudes, ya que la capacidad para educar el pensamiento no se consigue simplemente mediante el conocimiento de las mejores formas de pensamiento. La posesión de esta información no es ninguna garantía de capacidad para pensar correctamente. Además, no hay ejercicios de pensamiento correcto cuya práctica dé como resultado un buen pensador. La información y los ejercicios son valiosos, pero ningún individuo puede convertir en real su valor a no ser que esté personalmente animado por ciertas actitudes dominantes de su propio carácter. Se debe, por tanto, cultivar las actitudes que resulten favorables para el uso de los mejores métodos de investigación y comprobación. El mero conocimiento de los métodos no bastará; ha de existir el deseo, la voluntad de emplearlos. El deseo es cuestión de disposición personal; pero la mera disposición personal tampoco será suficiente. Debe haber también comprensión de las formas y las técnicas que constituyen los canales a través de los cuales esas actitudes pueden operar de manera más provechosa.

DEWEY (1989; págs. 43-45) señala las principales actitudes que han de cultivarse en el proceso de formación de hábitos de pensamiento:

a) Mentalidad abierta, que puede definirse como carencia de prejuicios, de partidismo y de cualquier hábito que limite la mente e impida considerar nuevos problemas y asumir nuevas ideas. Supone la disposición activa a escuchar a más de una parte, a acoger los hechos con independencia de su fuente, a prestar atención a las posibilidades alternativas, a reconocer la posibilidad de error incluso respecto de las creencias que apreciamos más. Se trata de cultivar la curiosidad constante y el espontáneo esfuerzo de comprensión de todo lo nuevo, que constituyen la esencia de la mentalidad abierta.

b) Entusiasmo. Cuando nos interesamos por algo a lo que realmente conferimos importancia, nos dedicamos de lleno a ello. Sin embargo, el hacer las cosas por mera obligación o mero compromiso contribuye a la formación de un hábito general o actitud que es totalmente desfavorable para un pensamiento correcto. Cuando una persona está absorta, el tema la arrastra, las preguntas se le ocurren espontáneamente, surgen torrentes de sugerencias; se realizan nuevas investigaciones y lecturas, de manera que su mente se estimula y su pensamiento se ve completado con un renovado ímpetu. El auténtico entusiasmo es una actitud que opera como una fuerza intelectual.

c) Responsabilidad. Aunque este rasgo se concibe generalmente como un rasgo moral, más que como un recurso intelectual, sin embargo es una actitud necesaria para adquirir un apoyo adecuado para la búsqueda de nuevos puntos de vista e ideas y para el entusiasmo por el tema, así como la capacidad de absorción del

mismo. Ser intelectualmente responsable quiere decir considerar las consecuencias de un paso proyectado; significa tener la voluntad de adoptar esas consecuencias cuando se desprendan razonablemente de cualquier posición asumida previamente. La responsabilidad intelectual asegura la integridad, esto es, la coherencia y la armonía en las creencias.

Estas tres actitudes mencionadas --mentalidad abierta, entusiasmo y responsabilidad-- son en sí mismas cualidades personales, rasgos del carácter. Aunque no son las únicas actitudes, sí son básicas de cara a desarrollar el **hábito de pensar de manera reflexiva**. Hay personas que tienen el hábito de pensar de modo persistente en campos de interés especiales; por ejemplo en cuestiones que forman parte de su interés profesional. Pero un hábito riguroso de pensamiento es más amplio que todo esto. Nadie puede pensar en todo, sin duda; nadie puede pensar en **algo** si no cuenta con experiencia e información acerca de ello. No obstante, existe una cierta **disposición** a considerar intelectualmente --esto es, a través del pensamiento--, los temas que se inscriben dentro del espectro de la experiencia, disposición que contrasta acusadamente con la de formular juicios sobre la mera base de la costumbre, la tradición, el prejuicio..., y así rehuir la tarea de pensar.

4.1.5. LAS TENDENCIAS INNATAS

Los resultados positivos que se obtienen mediante la educación del

espíritu en los hábitos de pensamiento han quedado patentes. Sin embargo, nos topamos con el problema de enseñar y aprender a pensar. DEWEY (1989; pág. 47) señala que "aun cuando no podemos aprender ni enseñar a pensar, podemos aprender **cómo** pensar bien, sobre todo **cómo** adquirir el **hábito** general de reflexión". Ciertamente este hábito se desarrolla a partir de tendencias innatas originales, por lo que habrá que conocer algo acerca de la materia prima que constituye los gérmenes a partir de los cuales puede desarrollarse. Dicho con otras palabras: existen ciertas tendencias que operan en todo individuo normal, fuerzas a las que hay que apelar y que hay que utilizar si se quieren emplear los mejores métodos para el desarrollo de buenos hábitos de pensamiento:

A) CURIOSIDAD

B) SUGERENCIA

C) ORDEN

A) CURIOSIDAD: La interacción que todo ser vivo tiene con su medio constituye el marco referencial de la experiencia. Mientras estamos despiertos, todos nuestros órganos sensoriales y motores actúan sobre algún objeto del medio y sufren a su vez la acción de éste. Todo órgano sensorial normal y toda actividad motriz normal están siempre en actitud de alerta. Anhelan una oportunidad para entrar en actividad, y necesitan algún objeto sobre el cual actuar. La suma de todas estas tendencias constituye la "curiosidad". Se trata del factor básico en la ampliación de la experiencia y, por tanto, de un ingrediente primordial que ha de desarrollarse hasta convertirse en

pensamiento reflexivo.

B) SUGERENCIA: Nada en la experiencia es absolutamente simple, singular, aislado. Todo lo que se experimenta nos viene acompañado de algún otro objeto, cualidad o acontecimiento. Es cierto que un objeto ocupa el centro de nuestra atención, pero gradualmente se transforma en otras cosas, es decir, la experiencia de ese objeto no constituye una sensación simple, sino compleja, pues incluye en ella gran cantidad de cualidades relacionadas.

Es aquí donde situamos la **sugerencia**, en la concatenación de ideas que nos van surgiendo de la experiencia y de otras ideas. Una parte de la experiencia presente que se asemeje a otra anterior nos recordará o **sugerirá** alguna cosa o alguna cualidad con ella relacionada que estuvo presente en la experiencia total precedente. Esta cosa o cualidad, a su vez, puede sugerir algo que guarde relación con ella misma. Y no solamente puede hacerlo, sino que efectivamente lo hará, a menos que algún objeto nuevo de la percepción ponga en marcha otra cadena de sugerencias. En este sentido primario, pues, el hecho de tener ideas no es tanto algo que nosotros hacemos como algo que nos sucede; del mismo modo, las sugerencias cuando tienen lugar en nosotros se presentan en calidad de funciones de nuestra experiencia pasada y no de nuestra voluntad o intención presentes.

Sin embargo, es posible controlar las **condiciones** que determinan la

aparición de una sugerencia y aceptar la responsabilidad de utilizar la sugerencia para examinar qué se desprende de ella. Es aquí donde tiene significado la introducción del "yo" como agente y fuente de pensamiento.

La sugerencia tiene en cada persona una variedad de aspectos distintos, que podemos sintetizar en : **facilidad o rapidez, extensión y profundidad.**

C) ORDEN El pensamiento reflexivo implica secuencialidad y continuidad u ordenamiento de las sugerencias. La mera sucesión de ideas o sugerencias constituye el pensamiento, pero no el pensamiento reflexivo. Sólo cuando la sucesión está controlada de tal manera que conduce a una conclusión que contiene la fuerza intelectual de las ideas precedentes, sólo entonces, estamos en presencia del pensamiento reflexivo.

Generalmente la fuente primaria del desarrollo de hábitos mentales de ordenamiento es indirecta, no directa. La organización intelectual surge, y se desarrolla por un tiempo, como acompañamiento de la organización imprescindible para lograr un fin, no como resultado de una apelación directa a la capacidad de pensar. Normalmente se llega a conseguir una cierta ordenación mental a través de la ordenación en la acción.

4.1.6. EL MÉTODO EN LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO

El problema del método en la formación de hábitos de pensamiento reflexivo se identifica con el problema de crear condiciones que despierten la **curiosidad**, de establecer, entre las cosas experimentadas, las conexiones que promuevan en el futuro el flujo de **sugerencias** y creen cuestiones y finalidades que favorezcan la coherencia lógica en la sucesión de ideas. Para el profesor, el problema de la formación de hábitos de pensamiento es doble: por un lado ha de ser un estudioso de los rasgos y hábitos individuales; por otro lado ha de ser un estudioso de las condiciones que modifican --para mejor o para peor-- las direcciones en que habitualmente se expresan las capacidades individuales. Ha de reconocer que el método no sólo abarca aquello que intencionalmente inventa y utiliza para el adiestramiento mental, sino también todo aquello que en el clima y la dirección del aula influye de alguna manera en la curiosidad, la sensibilidad y la actividad ordenada de los alumnos.

4.1.7. EL ÁMBITO ESCOLAR

Las características del aula y la dinámica que tiene lugar en ella ofrecen unas condiciones que afectan, sin duda, al desarrollo de hábitos mentales:

-- **La influencia de los hábitos ajenos.** La mera tendencia a la

imitación, propia de la naturaleza humana, basta para sugerir la profundidad con que los hábitos mentales ajenos afectan a la actitud del sujeto en formación. Sin embargo, reducir a la imitación la influencia del docente es quedarse con una visión muy superficial de la influencia intelectual de los otros. La imitación no es sino un caso particular del principio estímulo/respuesta. Todo lo que el profesor hace, así como el modo en que lo hace, incita al alumno a responder de una u otra forma, y cada respuesta tiende a dirigir la actitud del niño en uno u otro sentido.

-- **La influencia de las materias de estudio.** En la actualidad podemos comprobar una serie de riesgos derivados de la orientación que se está dando a las distintas materias de estudio. Así, las **materias formativas** (o predominantemente lógicas), corren el riesgo de perder contacto con la práctica. Lo abstracto tiende a hacerse tan elevado, tan alejado de cualquier aplicación posible, que fácilmente puede escindirse del comportamiento práctico y moral.

Por su parte, las **asignaturas prácticas** corren el riesgo de volverse puramente mecánicas, al ponerse el énfasis en la adquisición de habilidades y destrezas, a las que se intentará llegar por los atajos más cortos posibles y descuidando el componente formativo de tales materias sobre la actitud mental general.

Las **materias informativas** pueden no desarrollar la sabiduría. La información es un conocimiento meramente adquirido y almacenado, mientras que la

sabiduría es un conocimiento que opera en la dirección de las potencialidades con vistas a una mejor calidad de vida. La información, en tanto que mera información, no implica entrenamiento especial alguno de la capacidad intelectual; supone un desarrollo de la memoria, pero no del pensamiento.

-- **La influencia de los objetivos e ideales presentes.** No podemos desligar esta condición, de las cuestiones que acabamos de tratar, pues la destreza automática y la cantidad de información son ideales que influyen en todas las escuelas. Sin embargo, podemos observar ciertas tendencias, tales como la de juzgar la educación desde el punto de vista de los resultados externos en vez de hacerlo desde el desarrollo de las actitudes y los hábitos personales. El ideal **producto**, en oposición al **proceso** mental a través del cual se obtiene el producto, se pone de manifiesto tanto en la instrucción como en la disciplina moral.

En la **instrucción** el modelo externo se manifiesta en la importancia que se concede a la "respuesta correcta". En la medida en que este fin se vuelve dominante --sea consciente o inconscientemente--, la formación del pensamiento se convierte en una consideración incidental y secundaria. Por el contrario, la educación que toma como modelo el progreso de la actitud intelectual y del método de los estudiantes requiere una formación previa más seria, pues exige una comprensión inteligente del funcionamiento de la mente individual y un dominio muy amplio y flexible de la materia, a fin de poder seleccionar y aplicar precisamente lo necesario en el momento

necesario.

También respecto al **comportamiento** tienen los ideales externos una gran influencia. En realidad, el plano más profundo de la actitud mental de cada uno es determinado por el modo en que son tratados los problemas de comportamiento. Si la función del pensamiento, de la investigación y la reflexión se reduce a un mínimo, no es razonable pensar que los hábitos de pensamiento ejerzan gran influencia en cuestiones menos importantes. Por otro lado, los hábitos de indagación activa y deliberación cuidadosa en los problemas de conducta importantes y vitales constituyen la mejor garantía de que la estructura mental general estará en una acertada vía de formación.

4.1.8. LA OBSERVACIÓN

No debemos pasar por alto, en la formación de hábitos de pensamiento, la importancia que a tal efecto tiene la observación. Nos interesa, especialmente, recalcar dos aspectos de la misma:

A) EXPLORACIÓN ACTIVA

B) NATURALEZA CIENTÍFICA

A) EXPLORACIÓN ACTIVA. Partimos de la afirmación de que la observación es un proceso activo. La observación es exploración, búsqueda con vistas al descubrimiento de algo previamente oculto y desconocido, algo necesario para alcanzar algún fin, ya sea práctico, ya sea teórico. Hay que distinguir entre observación y reconocimiento, que es la percepción de lo ya familiar. Es verdad que la identificación de algo ya comprendido es una función indispensable para la investigación ulterior; pero es relativamente automática y pasiva, mientras que la observación exige de la mente una actitud muy atenta, tanto en la búsqueda como en la prueba. El reconocimiento tiene que ver con lo que ya se domina; la observación concierne al sondeo de lo desconocido.

B) NATURALEZA CIENTÍFICA. La observación que en un principio se realiza como mera contribución a una finalidad práctica o por el puro placer de ver y oír, termina por servir a una finalidad intelectual. Se aprende a observar para: a) descubrir con qué tipo de incertidumbres se enfrentan, b) formular e inventar explicaciones hipotéticas de las situaciones o características enigmáticas que la observación presenta, y c) verificar las ideas así sugeridas.

En resumen, la observación es científica por naturaleza (DEWEY) (1989; pág. 215). De este tipo de observación puede decirse que debiera seguir un ritmo intermedio entre lo extensivo y lo intensivo. Los problemas se definen y las explicaciones sugeridas adquieren significación gracias a una alternancia entre la amplia y libre absorción de hechos pertinentes y un estudio preciso y minucioso de unos pocos

hechos seleccionados. La observación más amplia y menos exacta es necesaria para proporcionar al sujeto un sentimiento de la realidad del campo de investigación, un sentido de su alcance y posibilidades, y para que archive en su mente materiales que la imaginación pueda transformar en sugerencias. El estudio intensivo es necesario para acotar el problema y para asegurar las condiciones de verificación experimental.

5. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO I

La formación práctica constituye una dimensión inherente a cualquier tipo de estudios de carácter profesional, cuales son los Estudios de Magisterio.

Defendemos el carácter sistémico de que debe estar imbuido todo diseño de formación de profesores, por lo que las Prácticas de Enseñanza, dentro de ese diseño, han de considerarse algo sustancial del mismo y no un mero apéndice o añadido.

Como momento clave que son en la formación inicial del profesor, las Prácticas de Enseñanza han de proporcionarle un verdadero aprendizaje y una socialización profesional, al tiempo que deben constituir un auténtico punto de encuentro superador de la antinomia teoría-práctica.

Hemos de subrayar, frente a la creencia en la simplicidad del proceso de formación práctica, la complejidad del mismo y la variedad de fórmulas complementarias que admite. Efectivamente, frente a una consideración restrictiva de las Prácticas de Enseñanza identificándolas exclusivamente con un contacto con la realidad profesional (simple presencia más o menos dilatada en un aula escolar), hay que señalar otras dimensiones: Por una parte, las prácticas que pueden realizarse fuera del estricto contexto escolar, a las que denominamos "**prácticas de laboratorio**" cuyas

principales expresiones son la "**observación indirecta**" y la "**simulación**". Por otra parte, los distintos grados de participación susceptibles de llevarse a cabo dentro de la convencional presencia directa en el aula, que van desde una mera observación hasta una "**práctica autónoma**" pasando por una "**práctica guiada o tutelada**".

Todas estas dimensiones, orientadas dentro de una dinámica de experiencia crítica y experimentación, hemos de tenerlas presentes para integrarlas dentro del diseño de formación de profesores.

Ahora bien, si hemos partido del carácter sistémico que ha de tener la formación del profesor, las Prácticas de Enseñanza deben girar alrededor de las notas constitutivas de dicha formación y que hemos cifrado en tres: **Enseñanza, Orientación y Gobierno de la clase**.

¿Por qué "**Enseñanza**"?. Por ser ésta la genuina tarea de la profesión docente. Conocer lo que es la enseñanza, saber lo que hay que enseñar y asimilar los principales modelos son aspectos indiscutibles en la formación de un maestro. Estamos de acuerdo con JOYCE y WEIL (1985) cuando plantean la necesidad de conocer un amplio abanico de modelos de enseñanza para elegir el que en cada momento se adapte mejor a la personalidad, aptitudes, sociabilidad, sentimientos y autoestima de los alumnos; si bien, también reconocemos con ellos que se trata de una tarea nada fácil de resolver.

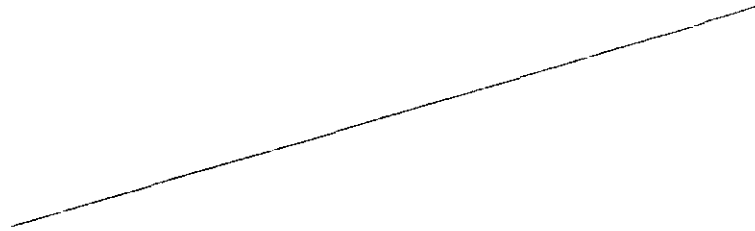
¿Por qué **"Orientación"**? Porque, como tarea formativa complementaria de la enseñanza, la orientación es imprescindible para la consecución de una auténtica educación. La formación inicial del maestro debe situarle en el terreno de la orientación y capacitarle para llevar a efecto la principal labor que dentro de este campo se le va a encomendar: la labor de **"Tutoría"**.

¿Por qué **"Gobierno de la clase"**? Porque para que puedan llevarse a cabo la enseñanza y la orientación es preciso que el profesor disponga adecuadamente el **ambiente escolar** y se responsabilice de la dinámica de la vida del aula.

Señalamos, por último, la importancia que tienen los hábitos dentro del contexto de formación de maestros y la necesidad de incorporar en dicho contexto un proceso de construcción de hábitos que, tomando como referencia los tres ámbitos: "Enseñanza", "Orientación" y "Gobierno de la clase", vaya consiguiendo paulatinamente el **desarrollo del pensamiento** del profesor. Entendemos la formación del profesorado desde una perspectiva de reflexión crítica sobre su acción como base de la mejora de su propia práctica y para ello habrá que partir de la formación del pensamiento, un pensamiento abierto, reflexivo y crítico que constituirá el motor que impulse al resto de las actividades.

CAPITULO II

MODELOS DE FORMACION DE PROFESORES Y PRACTICAS DE ENSEÑANZA



1. LA ESCUELA COMO LUGAR DE PRACTICA

3. ANALISIS DE LOS MODELOS DE FORMACION DE PROFESORES

3. CONCLUSIONES DEL CAPITULO II

MODELOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

La formación de profesores y, dentro de ella, las Prácticas de Enseñanza constituyen un subsistema dependiente del sistema escolar, a su vez subsistema de una sociedad y una época determinadas, que impone unas exigencias en función de sus necesidades actuales y futuras. Con esta consideración pretendemos afirmar que la formación de profesores, como expresión práctica de la normatividad pedagógica que es, no tiene autonomía absoluta, sino que es un sistema dependiente.

La creencia ingenua, o no tan ingenua, en la autonomía de la práctica educativa -afirma PÉREZ GÓMEZ (1978; pág. 129)- conduce inevitablemente a la inconsciente y acrítica aceptación de sus determinantes o al intento consciente de su ocultación. La autonomía de toda normatividad pedagógica es una "autonomía relativa", comprometida con lo real, como conquista permanente del conocimiento y control de las fuerzas que producen el comportamiento individual y colectivo.

El estudio de la realidad nos constata la existencia de concepciones de formación de profesores incluidas dentro de una amplia variedad de modelos educativos: unos supeditados totalmente a presiones sociales y políticas (en los que quedaría identificada la enseñanza con inculcación y adoctrinamiento); otros, sin embargo, basados en un marco teórico canalizador de las necesidades sociales y

orientados a posibilitar el proceso de transformación y mejora de la realidad misma que los condiciona. En este segundo grupo podemos situar a BELTH (1971) cuando señala como objetivo de la educación "crear aptitudes de conocimiento e instrumentos de análisis y evaluación que nos permitan independencia respecto a las fuerzas de influencia y presiones externas". La autonomía, en definitiva, se configura como objetivo de la educación, tanto de los profesores, como de los sujetos en general. Y el primer paso consiste, precisamente, en tomar conciencia de esta **"autonomía relativa"** que caracteriza a todo proyecto, sistema o modelo pedagógico.

Vamos, por tanto, a explicitar los modelos de formación de profesores para, considerando sus variables circundantes, determinar cuál es el modelo de Prácticas de Enseñanza inherente a cada uno de ellos. El punto de partida de todo este proceso deberá arrancar de la consideración del concepto de escuela como lugar de práctica.

1. LA ESCUELA COMO LUGAR DE PRÁCTICA

La primera idea de escuela con la que se topa el profesor en formación es esa idea vulgar que podemos encontrar en cualquier diccionario de la lengua y que gira alrededor de estos cuatro núcleos:

- Edificio donde se educa e instruye.
- Grupo humano (maestros y alumnos) que participan en esa

educación e instrucción.

- Conjunto de principios, de estilos, de métodos, de doctrina o técnica especial de un autor.
- Conjunto y sucesión de personas que se identifican y continúan con las concepciones y obras de un maestro.

Esta idea, sin embargo, es insuficiente para una persona cuya vida profesional va a transcurrir en una escuela, por lo que será necesario profundizar en su contenido y tratar de desentrañar aquellos significados que en el devenir cotidiano se van poniendo de manifiesto, para que el futuro profesor vaya construyéndose su propio bagaje cultural. Nos ayudará a ello el estudio de la escuela en sus dimensiones de: núcleo de educación institucional, entorno ecológico del pensamiento y acción del profesor, contexto organizativo de relaciones heterogéneas y punto de partida para el cambio.

1.1. LA ESCUELA COMO NÚCLEO DE EDUCACIÓN INSTITUCIONAL

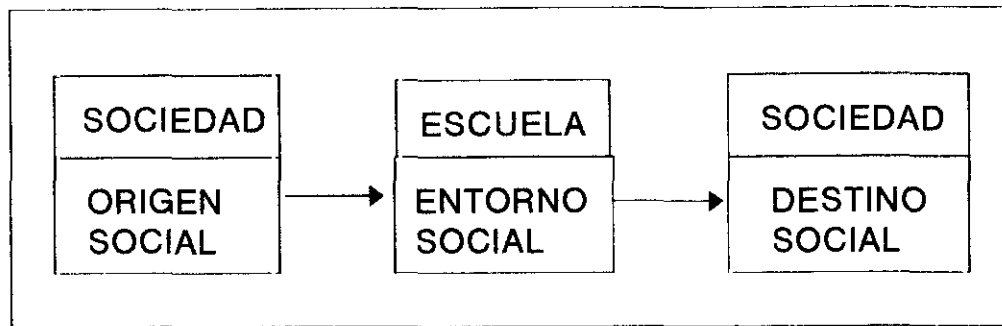
GARCÍA HOZ (1968) justifica el término "institucional" aplicado a la escuela aduciendo que es ésta la institución específicamente educativa, es decir, *aquella institución que existe únicamente en función de la educación*. Es preciso deslindar este carácter "institucional" propio de la escuela, de la dimensión educativa familiar, que tiene lugar mediante el contacto personal espontáneo y que se caracteriza por la

ausencia de una regulación técnica. También dista de la "educación ambiental" que se realiza a través de unos medios técnicos sin un contacto personal entre el educador (periodista, autor dramático, artista, gobernante) y el educando.

El rasgo típico de la educación institucional consiste, por tanto, en ser una educación que se realiza mediante la relación personal, técnicamente regulada entre educador y educando, y apoyada en dos grandes fundamentos: el trabajo intelectual y la convivencia social.

El **trabajo intelectual** es el contenido que de un modo más patente aparece en los orígenes y en la historia de la escuela. El término griego "sjolé", originario de nuestra "escuela" empezó significando el gozo con que el hombre, despreocupado de las necesidades materiales, se dedicaba al esparcimiento del espíritu. Más adelante viene a significar "discusión", "disputa", "doctrina", "lecciones"; y es en la época romana, cuando el término *schola* significa ya claramente institución pública de enseñanza.

Desde su origen, por tanto, encontramos en las escuelas el carácter predominantemente intelectual con que ha llegado hasta nosotros. Sin embargo, junto a esta parcela intelectual se ha ido desarrollando progresivamente el **componente social**, que ha llegado a ser incuestionable en cualquier planteamiento escolar. El siguiente gráfico (Cuadro 1) ilustra claramente la idea:



Cuadro 1

Partimos del origen social de la escuela, que emana de la propia sociedad, la cual, centrada unas veces en un estamento concreto y otras en la comunidad global, crea escuelas para satisfacer sus necesidades propias. La escuela, por su parte, no puede desligarse del aspecto social que la caracteriza, tanto en su constitución como en su funcionamiento (podemos perfectamente afirmar que la escuela es una sociedad en pequeño). Y por último, la finalidad de la escuela, su destino, vuelve a ser la sociedad, puesto que la formación personal que el sujeto alcanza durante su vida escolar ha de trascender su propia individualidad para incardinarse en la vida social.

1.2. LA ESCUELA COMO ENTORNO ECOLÓGICO DEL PENSAMIENTO Y ACCIÓN DEL PROFESOR

La escuela es, sin duda, el lugar de trabajo y el entorno ecológico natural en el que el profesor desarrolla sus funciones docentes, experimenta su profesión, toma decisiones interactivas y, en gran medida, representa el medio preferente y más inmediato para su aprendizaje y desarrollo profesional. Consiguientemente, al igual que sucede con los sujetos humanos en relación con sus respectivos medios, el profesor, como profesional, desarrolla su modo de conocer y pensar en referencia e interacción clara con dicho entorno (ESCUADERO, 1986).

La tarea del profesor puede sintetizarse en tres operaciones fundamentales (YINGER, 1986; págs. 112 y ss.): Planificación, acción y reflexión. **Planificación** se refiere al desarrollo de las estructuras para conseguir la acción dirigida a metas. **Acción** es la realización adaptada y reflexiva de las estructuras planificadas. Más que llevar a cabo un plan, la acción ha de entenderse como la improvisación dentro del contexto del propio quehacer. **Reflexión** es el componente del análisis que une el pensamiento y la acción hacia la comprensión y el entendimiento de todo el proceso y supone la aceptación de la responsabilidad para una acción futura.

Las investigaciones realizadas por SCHÖN (1983) sobre contextos de acción de los profesionales, o las de DOYLE (1981) sobre análisis etnográficos y

ecológicos, coinciden en destacar la complejidad, simultaneidad, particularidad y unidad, así como la dimensión moral, los conflictos de metas y las condiciones de actuación que envuelven las prácticas profesionales en el medio natural y social.

A simple vista podría concluirse que el trabajo que se lleva a efecto en la escuela lo constituyen exclusivamente las tareas y actividades académicas. Sin embargo, una lectura más detenida de la situación nos va a poner de manifiesto todo un cúmulo de complejas relaciones sociales entre los sujetos, una diversidad de factores implicados en todo el proceso, una simultaneidad convergente de acontecimientos, pero al tiempo una débil articulación entre los mismos y una inmediatez decisional exigida por las circunstancias externas e internas a los sujetos intervinientes.

La actividad escolar, por otra parte, no es una actividad valorativamente neutra, por lo que existe una estructura, más o menos explícita, que trata de definir, orientar y calificar las actuaciones de los sujetos en el aula (DOYLE, 1983). A su vez, el aula, con sus dimensiones físico-espaciales, con sus recursos y materiales, con un grupo de alumnos por lo general numeroso, con sus ritmos y tiempos, constituye una estructura material en la que los sujetos han de desenvolverse.

El tipo de actividad profesional que han de desarrollar los profesores en situaciones de esta naturaleza viene a resultar problemática, pues está determinada por amplios márgenes de imprevisibilidad e incertidumbre, y así lo refleja SCHÖN (1983;

pág. 16) cuando dice que *las situaciones prácticas no representan problemas a ser resueltos, sino situaciones problemáticas caracterizadas por la incertidumbre, el desorden y la indeterminación.*

Es en este contexto de turbulencia e imprevisibilidad, para el que no se dispone de guías de acción fijas, sino que hay que construirlas experiencial y personalmente, donde el profesor ha de tomar decisiones relativas a contenidos, a gestión de la clase, a metas, a ritmos de trabajo, a patrones y modos de relación, al uso de estrategias y recursos... Y ésta será, precisamente, una de las principales metas a conseguir en la formación inicial práctica del profesor.

Es cierto que el profesor puede pensar en la enseñanza en momentos previos a su realización y puede evaluarla posteriormente, pero su actuación en el aula en cada momento exige una puntual toma de decisiones en la que entra en juego su propio pensamiento; y es fundamentalmente a través de todo este proceso como va construyéndose el pensamiento del profesor.

Por tanto, este entorno de trabajo habrá que tomarlo en consideración para dos propósitos: a) para comprender realmente la génesis, contenido estructura y orientación del pensamiento y toma de decisiones docentes; y b) para comprender los términos en los que haya de plantearse el análisis de la relación entre innovación-profesor-práctica, al igual que las estrategias que faciliten todo el proceso.

1.3. LA ESCUELA COMO CONTEXTO ORGANIZATIVO DE RELACIONES HETEROGENEAS

La escuela constituye la unidad institucional básica para la educación escolarizada y como tal representa el marco organizativo más próximo para el desarrollo de la tarea del profesor.

Sin embargo, la escuela es una instancia organizativa peculiar, caracterizada por papeles y relaciones, estructuras y normas, valores institucionales y metas (DALIN, 1983). Como tal, la escuela genera su propia cultura, sus estilos, sus regularidades (SARASON, 1982), patrones explícitos o implícitos de trabajo y relación, ritos, simbologías y principios.

Junto a las concepciones de la escuela que destacan sus propiedades altamente estructuradas, funcionales, racionales y sistémicas, han surgido otras en las que la escuela queda definida como un sistema débilmente articulado (WEICK, 1976), como una anarquía organizada o como un conglomerado de ideas, visiones, asuntos, intereses, comunicaciones, metas y propósitos heterogéneos.

A pesar de todo, la unidad-escuela tiene que entrar a formar parte de uno de los ejes contextuales ecológicos necesarios para entender la tarea docente. Ello significa que hemos de compaginar en nuestras categorías mentales los contenidos

sociológicos con los psicológicos, si queremos comprender los fenómenos de la enseñanza y el trabajo de los profesores.

El marco escolar socializa profesionalmente a los profesores, y en dicho proceso de socialización aparecen ciertos valores, útiles para entender el mismo contenido y naturaleza de su pensamiento y sus prácticas. La escuela intenta ofrecer una imagen social de orden y estructura, pero al tiempo respeta y cultiva un alto sentido de la individualidad, un alto grado de la intimidad y privatización personal. Por contra, cultiva poco el trabajo conjunto, la crítica y contacto profesional productivo, la responsabilización colectiva, los planes conjuntos, los contextos y espacios para la conversación profesional.

Frecuentemente, por otra parte, lejos de ser la escuela una organización asentada sobre el consenso, colegialidad y pacifismo institucional, aparece como un espacio social repleto de grupos heterogéneos, con sus ideologías, visiones e intereses en conflicto.

1.4. LA ESCUELA COMO PUNTO DE PARTIDA PARA EL CAMBIO

La historia nos ha ido constatando que cualquier intento planificado de introducir cambios organizativos o pedagógicos, nuevos modos de pensar y hacer en la escuela, patrones diferentes de relación institucional y de relaciones entre profesores y

alumnos, ha topado siempre con la aceptación o el rechazo por parte de los profesores.

No han faltado investigaciones sobre los factores determinantes de este tipo de actitudes en el profesor, como las realizadas por BROWN y McINTYRE (1978), McGEOWN (1980) o YOUNG (1985), que han llegado a la conclusión de que a medida que han ido surgiendo distintas perspectivas sobre la innovación, cada una de ellas ha comportado una determinada visión del profesor y una cierta asignación de papeles a desempeñar en el concierto de la realización y definición del cambio. En este sentido es clarificador el trabajo realizado por CONNELLY y ELBAZ (1980), en el que nos señalan tres perspectivas de innovación, definitorias de los papeles asignables a los profesores en los procesos de cambio:

-- El profesor como **mero ejecutor** de un proyecto diseñado desde fuera en cuya construcción no ha intervenido.

-- El profesor como sujeto profesional susceptible de ser "convencido" para **colaborar** en proyectos de innovación.

-- El profesor como sujeto dotado de poder profesional para **reconstruir y redefinir proyectos de cambio**, entendidos éstos como planes abiertos de trabajo, como guías o marcos de orientación susceptibles de varias interpretaciones y traducciones a la práctica, en función de la capacidad profesional de los profesores,

quienes arbitrarán entre los planteamientos de la innovación y lo realizable.

Es esta última perspectiva la que coincide con un posicionamiento más actual, en el cual el profesor realiza una determinada interpretación personal de las innovaciones que supone una redefinición práctica del cambio y un proceso peculiar de arbitraje entre la idealidad positiva y teórica de la misma y el contexto de su centro y aula donde debe desarrollarla.

Lejos, pues, de sentirse como un ejecutor de cambios externamente sugeridos, o como un colaboracionista de buenas intenciones con los mismos, el profesor realiza una construcción personal y justificativa de su acción, acaso no del todo articulada y sistemática, pero sí lo suficientemente congruente con sus propias creencias y apreciaciones como para pensar que lo que hace con la innovación es lo que las demandas de su entorno escolar le permiten y exigen hacer.

Sin duda, la exploración y comprensión del mundo del profesor, de los contenidos y estructuras de su pensamiento, de la lógica que rige su actuación práctica y sus procesos decisionales, va a ir contribuyendo a que comprendamos mejor la complejidad del cambio y atendamos con esmero al tipo de estrategias más posibilitadoras del mismo. En este sentido, una determinada perspectiva analítica sobre el pensamiento y decisiones docentes, particularmente atenta a los contextos y condiciones en los que el profesor desarrolla su trabajo, parece ofrecer algunas claves

todavía más precisas sobre la relación entre innovación, profesores y prácticas de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, describir y comprender cuáles son las características del entorno en el que trabaja el profesor, cuáles las exigencias y demandas que le plantea, cómo interpreta y construye dichas demandas, y cómo se desenvuelve en el mismo como profesional, representan algunas de las bases para entender cómo el profesor procesa y resuelve los mensajes innovadores que se le ofrecen.

2. ANÁLISIS DE LOS MODELOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES.

Las concepciones sobre lo que la formación de profesores es y debería ser abundan. Unas se basan en teorías particulares acerca de la enseñanza y la educación, mientras que otras toman como referencia la presencia de nuevos y más efectivos medios para la consecución de los fines educacionales (MITZEL, 1982).

JOYCE (1975; págs. 213-231) en un estudio sincrónico de la realidad estadounidense, analizaba la enorme variedad existente entre los programas de formación de profesores desarrollados en distintas Universidades. Cada Universidad partía de una idea concreta de profesor, alrededor de la cual estructuraba el currículo formativo. Es significativa la disparidad existente entre unos centros y otros; veamos cuál era la orientación de alguno de ellos:

-- Universidad de Florida: Profesor como director instruccional.

-- Universidad de Georgia: Formación del profesor basada en los objetivos de la Educación Elemental.

-- Universidad de Massachusetts: Formación del profesor basada en las relaciones humanas, habilidades de enseñanza y contenidos.

- Universidad de Michigan: Profesor como científico conductista.

- Laboratorio de Educación Regional de Northwest: Profesor como productor de aprendizaje.

- Universidad de Pittsburg: Profesor como individualizador de la enseñanza.

- Universidad de Syracuse: Enseñanza como un intento, una acción, un feed-back y una modificación.

- Universidad de Columbia: Profesor como innovador.

- Universidad de Toledo: Profesor como miembro de un equipo.

- Universidad de Wisconsin: Profesor como parte de un sistema de instrucción elemental orientado al futuro.

Es evidente que los modelos de formación de profesores son muchos y muy variados, de manera que pretender confeccionar un inventario exhaustivo según las distintas coordenadas espaciotemporales, dará como resultado una amalgama de difícil interpretación. Sin embargo es necesario un estudio comprensivo del tema y ello

exige una síntesis que agrupe en estereotipos claramente definidos las diferentes posturas paradigmáticas.

Para llegar a esta concreción iremos describiendo los diferentes modelos de formación de profesores que han tenido lugar hasta ahora y que son consecuencia de los sistemas educativos en que se han desarrollado, a la vez que de las teorías implícitas en dichos sistemas acerca de la naturaleza de la educación, de la escuela y de la sociedad.

KIRK (1986) señala tres perspectivas ideológicas que pueden servirnos de punto de referencia para el posterior desarrollo de los modelos de formación de profesores. Las tres perspectivas son las siguientes:

1) **La perspectiva tradicional**, que concibe la enseñanza como una actividad artesanal y al profesor como un artesano.

2) **La perspectiva técnica**, que concibe la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como un técnico.

3) **La perspectiva radical**, que concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica.

Esta clasificación, a pesar de la claridad que comporta, adolece de excesiva simplicidad, dejando fuera de la misma importantes tradiciones en la cultura profesional del docente y en los programas de formación que, por la singularidad de los matices que encierran, no pueden reducirse a los tres enfoques propuestos.

Intentando, por consiguiente, superar las dos posturas, tanto la de pretender pormenorizar todas y cada una de las experiencias que han tenido lugar, como la reduccionista propuesta por KIRK, vamos a plantear una clasificación más compleja, estableciendo seis perspectivas básicas:

- MODELO CULTURALISTA
- MODELO HUMANISTA
- MODELO TÉCNICO
- MODELO IDEOLÓGICO
- MODELO PRÁCTICO
- MODELO TÉCNICO-CRÍTICO

Nos encontraremos, sin duda, con límites difusos y experiencias difíciles de encuadrar, que fácilmente deberían encontrarse en la intersección de alguna de las perspectivas.

2.1. MODELO CULTURALISTA O RACIONALISTA

Su rasgo fundamental estriba en considerar como función básica de la educación y del profesor la **transmisión de contenidos culturales**. El criterio de valoración profesional se concreta en el dominio de los contenidos a transmitir. El bagaje formativo de carácter psicopedagógico se sitúa como un elemento cultural más entre otros. Se basa en una concepción esencialista del currículo (TANNER, 1980), que valora el conocimiento por sí mismo.

La consecuencia para la formación de profesores consiste en que los métodos empleados para ello no tienen especificidad con respecto a otras modalidades de enseñanza universitaria.

Otra consecuencia, no menos importante, es el carácter "natural" de la estructura jerárquica de los profesores (BERNAT, 1982; pág. 18) y la consiguiente estratificación de la carrera docente: a mayor cantidad y profundidad de contenidos a transmitir, mayor elevación del nivel académico exigido a los docentes. Los de los niveles básicos, al no tener que transmitir más que los elementos básicos culturales, no requieren una formación de alto nivel académico. Por contra, a los profesores de los niveles más elevados del sistema, no se les exige una formación específica para su función: el dominio de su área de conocimientos es suficiente garantía de validez profesional.

En definitiva, la formación inicial del maestro es la parte más importante para este modelo, porque durante la misma se llevará a cabo la acumulación de conocimientos teóricos; por otra parte, la formación permanente se entenderá como una puesta al día de los saberes adquiridos durante aquel período.

PÉREZ GÓMEZ (1992; pág. 400) recoge, dentro de este modelo, dos enfoques extremos entre los que se encuentran distintas posiciones intermedias: **el enfoque enciclopédico y el enfoque comprensivo.**

-- **ENFOQUE ENCICLOPÉDICO:** De acuerdo con la concepción de la enseñanza como transmisión de contenidos de la cultura, y del aprendizaje como acumulación de conocimientos, este enfoque propone la formación del profesor como la de un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico. El proceso de transmisión de los conocimientos de la cultura no requiere más estrategia didáctica que respetar la secuencia lógica y la estructura epistemológica de las disciplinas. Dentro de esta perspectiva sólo tiene cabida la lógica didáctica de la homogeneidad. El profesor debe exponer los contenidos del currículo acomodados al supuesto nivel medio de los individuos de una determinada edad, agrupados en un curso académico y, por tanto, con un nivel relativamente similar.

-- **ENFOQUE COMPRENSIVO:** Parte de la prioridad del conocimiento de las disciplinas como objetivo clave en la formación del docente, a quien se concibe

como un intelectual que pone al alumno en contacto con las adquisiciones científicas y culturales de la humanidad. Ahora bien, el conocimiento de las disciplinas, así como su transformación en conocimiento académico, base del trabajo del alumno, debe integrar no sólo los contenidos-resultados del conocimiento histórico de la humanidad, sino principalmente los procesos de investigación y descubrimiento que el ser humano ha utilizado a lo largo de la historia. Dado que en la enseñanza se busca el desarrollo de la comprensión en el alumno, no puede presentarse el contenido de las diferentes disciplinas como cuerpos estáticos de principios y hechos interconectados, es el profesor el primero que debe acceder a un conocimiento creativo de los principios y hechos de su disciplina, así como de los procedimientos metodológicos utilizados en su producción. Debe transmitir a los alumnos tanto la incertidumbre de los procesos de búsqueda como la utilidad y provisionalidad de los resultados de la investigación humana (FLODEN y BAUCHMAN, 1990).

Para ello, el docente se formará en la estructura epistemológica de su disciplina o disciplinas así como en la historia y filosofía de la ciencia. Además, el profesor debe aprender la estructura de la disciplina y los procesos de investigación con el propósito de aprender a enseñarla, debe incorporar lo que SHULMAN (1989) llama **el conocimiento del contenido pedagógico** de las disciplinas, la forma de representar su contenido sustancial, de modo que el alumno pueda incorporarlo de forma significativa a sus adquisiciones previas.

Tanto en el **enfoque enciclopédico** como en el **enfoque comprensivo**, lo que prima es la teoría, pasando la formación práctica a ocupar un segundo plano. Las Prácticas servirán casi exclusivamente para comprobar el nivel de conocimientos aprendidos y, naturalmente, se basarán en la puesta en escena del que consideran principal quehacer docente: **la función expositiva**. Será a través de las elocuentes lecciones magistrales como se valore la capacidad del futuro maestro y la calidad de sus actuaciones.

Las Prácticas de Enseñanza se organizarán, en este modelo, con carácter terminal, es decir, constituirán la última fase de la formación inicial (último curso de la carrera) para garantizar, de esta forma, que los futuros maestros posean todos los conocimientos teóricos necesarios para su práctica profesional.

2.2. MODELO HUMANISTA

Parte de la consideración de que **la enseñanza es un proceso de comunicación interpersonal**, por lo que el objetivo básico de la formación de profesores es el desarrollo y plenitud de su personalidad.

Esta concepción tiene una clara fundamentación psicologicista: la psicología clínica, la terapia gestáltica, la no-directividad (ROGERS, 1967) y la

dinámica de grupos. Su antecedente habría que buscarlo en el romanticismo rousseauiano.

Con este enfoque se produjo un incremento del componente psicológico en la formación del profesorado, para quien se reclama un papel de orientador y una actitud de empatía hacia el alumno, basada en un conocimiento del mismo.

La deuda de la enseñanza con este paradigma está en el rescate que hace del valor del componente afectivo y del enfoque de la enseñanza dentro del marco de la formación de la personalidad, lo que favorece un avance en el autoconocimiento por parte del alumno, un mayor grado de libertad psicológica (no-directividad) y de salud mental. Quizás estas razones expliquen la escasa implantación que ha tenido el modelo en una sociedad industrial que impone a la escuela unas exigencias utilitarias y pragmáticas.

Uno de los autores que más defienden este modelo, COMBS (1979; pág. 72), cifra la clave del **proceso de convertirse en profesor** en el descubrimiento personal, en *aprender a usar bien el propio yo. Ningún centro puede formar profesores, lo único que puede hacer es proveer a los estudiantes de problemas, fuentes, información y oportunidades para que ellos mismos exploren lo que todo esto significa. Más allá de este punto, el estudiante es su propio piloto y debe encontrar su manera personal de trabajar.*

Además de los elementos ya descritos, el hecho de recoger las variables personales del futuro profesor y de su experiencia antes y durante el proceso de información, entronca con enfoques recientes como el **estudio del pensamiento del profesor** y su influencia en la toma de decisiones didácticas, que pone de relieve la importancia de los procesos de socialización del profesor para configurar el estilo educativo que reflejará (LORTIE, 1975; Pág. 42). Otro aspecto importante es el carácter flexible y antiautoritario que defiende, tan necesario para un sistema educativo en el que uno de los principales retos es la innovación, la renovación y la apertura a nuevos avances.

Considera al profesor como un "artista", las técnicas no pueden aplicarse indiscriminadamente, por lo que su determinación personal por el profesor, en función de cada situación, adquiere gran importancia.

Todos estos rasgos se sintetizan en la conceptualización del profesor como un **procesador clínico de la información pedagógica** (GAGE, 1975), de importantes consecuencias para el modelo de formación, por lo que ésta no se dirigirá a prefigurar respuestas a las presiones externas al sistema escolar, sino que intentará capacitarle para ofrecer una respuesta personal.

Frente a la función expositiva, clave del modelo culturalista, el modelo humanista orientará la práctica hacia la **función tutorial**, tomando como punto de

partida las necesidades e intereses de los alumnos, y estableciendo una relación de comunicación con ellos, ayudándoles a entender la dinámica de las situaciones y a apreciar los efectos de sus acciones y actitudes.

Sin embargo, la crítica al modelo humanista se centra en el antiintelectualismo, traducido por la discontinuidad de los contenidos de los programas que se inspiran en él, al ignorar la compleja estructura intelectual y actitudinal del profesor. Esto contribuye a potenciar el "currículum oculto", no modificado por los contenidos.

2.3. MODELO TÉCNICO

Su objetivo consiste en formar profesores para que éstos puedan responder con eficacia a las exigencias que el sistema educativo impone en cada momento.

Su fundamento está en la definición lo más clara posible de las **competencias que hacen eficaz al profesor**, por lo que una de sus expresiones más representativas e influyentes es la corriente de formación de profesorado basada en competencias (Competency Based Teacher Education -CBTE-) surgida en los años 60 en los Estados Unidos de América (VILLAR ANGULO, 1977b).

Basado en un enfoque conductual, considera la formación del profesor como la modificación de su conducta para mejorar su eficacia (competencia). Es un planteamiento "profesional" en cuanto proporciona unas competencias al profesor, que se distinguen de las que se requieren para otras profesiones. Es una formación centrada en los métodos, en la que no cuenta la problemática axiológica de la educación. Lo verdaderamente importante para este modelo es encontrar los medios para hacerla más eficaz.

De cara a las Prácticas de Enseñanza, la nota más relevante de este modelo es la formación a través de experiencias de laboratorio. Se trata de proporcionar al futuro maestro, con antelación a su presencia en el aula, todas las destrezas docentes que necesitará durante su ejercicio profesional; se valdrá de técnicas como el "microteaching" (VILLAR ANGULO, 1977c), el "análisis de interacción" (GARCÍA ÁLVAREZ, 1977) o el "role-playing".

Estas intervenciones podrán quedar registradas, lo que facilitará la evaluación y feed-back correspondientes, posibilitando la repetición de cada actuación tantas veces cuantas sean necesarias para su completa asimilación.

Es de reseñar el carácter individualizado de la formación práctica de este modelo, para el que la corrección y feed-back reportarían importantes progresos y haría a los interesados más responsables y conscientes de su aprendizaje.

El criterio para la contrastación del profesor ideal es el de **rentabilidad**. Importa más el rendimiento cuantitativo que el tipo de aprendizaje que se ha propiciado con la enseñanza. ELLIOT (1980) señala que el aprendizaje más favorecido por este enfoque es el de la "solución de problemas rutinarios" y el proceso de aprendizaje "de memoria".

De forma esquemática, el proceso que plantea es el siguiente:

- a) Veamos cómo están los estudiantes antes de la instrucción.
- b) Observemos en qué consiste exactamente la actuación del profesor mientras enseña (proceso).
- c) Analicemos los resultados después de la instrucción (producto).
- d) Contrastemos los datos obtenidos en b) y c), para seleccionar las conductas mejor correlacionadas, y determinemos el perfil del profesor eficaz.

Por tanto, el criterio científico-estadístico se convierte en la explicación causal del rendimiento escolar, sin considerar el modelo de educación ni la metodología como variables integradoras del proceso. Es, por tanto, un paradigma que no se plantea la transformación de la enseñanza, sino su mera adaptación a las exigencias del sistema,

lo que le confiere un marcado carácter reproductor.

Este movimiento ha sido criticado como demasiado conductista y carente de principios humanísticos (NASH, 1973). Asimismo se le ha censurado su planteamiento de que el conocimiento es divisible y se puede enseñar separadamente para posteriormente integrarlo en la práctica (BROUDY, 1972).

Sobre esta corriente recae la misma crítica que sobre su correlato didáctico: el modelo de enseñanza por objetivos (GIMENO, 1982b). Se trata, en definitiva, de una concepción mecánica de la enseñanza y de la formación de profesores, expresión de la teoría conductista del aprendizaje, según la cual el dominio de cualquier conocimiento o destreza complejas supone la suma de otras más específicas. Sin embargo ha tenido una buena acogida, debido a su coherencia con un sistema social que demandaba resultados claramente constatables, además de por estar arropada con una metodología científica que supera la indefinición de otros usos tradicionales en la formación de profesores.

JOYCE (1975; págs. 111-145) señala que el dilema está en determinar si el profesor ha de ser entrenado para cumplir papeles específicos y desarrollar currículos concretos, o en si debe preparársele para integrar una serie de competencias, en orden a resolver problemas cuando sea necesario, más que a lograr objetivos concretos.

GIMENO (1982b; pág. 156) tacha a esta corriente de "sistema cerrado de pensamiento, en el que no se contempla la innovación de la práctica pedagógica, poniendo al profesor en el papel de técnico intermediario que no discute el proyecto pedagógico."

2.4. MODELO IDEOLÓGICO

Frente al enfoque técnico-eficientista, este modelo destaca el papel del profesor no sólo en la determinación del cómo desarrollar la enseñanza, sino también en la discusión del **qué** y **por qué** hay que desarrollarla en una forma y dirección determinadas (HARTNEET, 1980).

Pone el énfasis en el valor de la crítica y la reflexión sobre la práctica, confiriendo al profesor una posición de intelectual ante el fenómeno educativo y su función social.

Las corrientes y movimientos reformadores y alternativos (Pedagogía Institucional, Freire, Movimiento de la Escuela Popular, etc.) fundamentan este enfoque ideológico de la función y formación del profesor -a quien sitúan ante el currículo en una posición reconstruccionista- como instrumento de transformación de la sociedad.

Este enfoque se define claramente partidario de la consideración en la enseñanza y en la formación del profesor de valores singulares y concretos, que pretenden desarrollar explícitamente la conciencia social de los ciudadanos para construir una sociedad más justa e igualitaria, poniendo un claro proceso de emancipación individual y colectiva para transformar la injusta sociedad actual.

La escuela y la educación son elementos cruciales en el proceso de consecución de una sociedad más justa. Para ello, la escuela debe proponerse como objetivo prioritario cultivar en estudiantes y docentes la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social. El profesor es considerado como un intelectual transformador, con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven. El profesor es a la vez un educador, un activista político, en el sentido de intervenir abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos, así como por su pretensión de provocar en los alumnos el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos. Como afirma ZEICHNER (1990; pág. 32), el objetivo de los programas de formación del docente es preparar profesores que tengan perspectivas críticas sobre las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales y un compromiso moral para contribuir a la corrección de tales desigualdades mediante las actividades cotidianas en el aula y en la escuela.

El verdadero peligro de esta posición está en la posibilidad de desviación

hacia un doctrinarismo fanático y excluyente.

La carga sociológica imperante en este modelo se traduce en dos directrices de cara a la formación práctica del profesorado:

a) Al profesor hay que dotarle de instrumentos intelectuales que le ayuden en el conocimiento de la situación social en que desarrolla su función, sin ceñirse al mero conocimiento instrumental de técnicas y métodos pedagógicos. Igualmente debe desarrollar sus capacidades de reflexión crítica sobre la práctica, para desenmascarar los influjos ocultos de la ideología dominante en la práctica cotidiana del aula, en el curriculum, en la organización de la vida de la escuela, en los sistemas de evaluación...

b) El profesor debe implicarse en tareas de promoción comunitaria, concediendo a la educación escolarizada el valor de nexo entre el saber y la realidad del contexto social del que forma parte y con el que tiene, por tanto, que mantener una íntima relación.

2.5. MODELO PRÁCTICO

Se fundamenta en el supuesto de que la enseñanza es una actividad

compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Por ello el profesor debe concebirse como un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula (PÉREZ GÓMEZ, 1992; pág. 410).

La formación del profesor se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. La orientación práctica confía en el aprendizaje a través de la experiencia con docentes experimentados, como el procedimiento más eficaz y fundamental en la formación del profesorado y en la adquisición de la sabiduría que requiere la intervención creativa y adaptada a las circunstancias singulares y cambiantes del aula.

STONES y MORRIS (1972), KIRK (1986), ZEICHNER (1990) y ELLIOTT (1989) identifican esta perspectiva en la formación y desarrollo profesional del docente como la responsable, junto con el modelo culturalista, durante muchos decenios, de la forma en que se concibió la profesión docente, acorde con el status social de dicha actividad profesional. En la actualidad, y aunque sus planteamientos teóricos parezcan obsoletos, sigue siendo un enfoque vivo que ejerce notable influencia en el pensar común de la sociedad y en el pensar y hacer de muchos maestros.

En este modelo se concibe la enseñanza como una actividad artesanal. El conocimiento acerca de la misma se ha ido acumulando lentamente a lo largo de los siglos por un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado. El conocimiento profesional es tácito, escasamente verbalizado y menos aún teóricamente organizado, presente en el buen hacer del docente experimentado; que se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz.

La relación maestro-aprendiz -afirma ZEICHNER (1990; pág. 18)- se considera el vehículo más apropiado para transmitir al novicio el conocimiento "cultural" que posee el buen profesor. El futuro profesor es considerado claramente como recipiente pasivo de este conocimiento.

De modo parecido, ELLIOT (1990) mantiene que esta cultura se asienta en una forma práctica no reflexiva, intuitiva y fuertemente rutinizada que se realiza en el mundo privado del aula, aislado del resto de los compañeros profesionales.

Este conocimiento profesional, acumulado a lo largo de décadas y siglos, saturado de sentido común, destilado en la práctica, se encuentra inevitablemente impregnado de los vicios y obstáculos epistemológicos del saber de opinión, inducidos y conformados por las presiones explícitas o tácitas de la cultura e ideología dominante.

2.6. MODELO TÉCNICO-CRÍTICO

Este enfoque intenta superar las posiciones anteriores, representando la alternativa más reciente a la formación de profesores.

Se centra en el valor del conocimiento como guía de la actuación, en tanto que lo que hacen los profesores está dirigido por lo que piensan.

La competencia docente, para este modelo, es una **competencia epistemológica** (KROMAN, 1977), entendida como "la capacidad para aportar argumentos defendibles de índole cognitiva para sostener las opiniones y acciones, a base de utilizar procedimientos de indagación, así como los resultados de investigaciones". Dicho de otra manera, consiste en poder argumentar con fundamentos cognitivos las opiniones y acciones.

El pensamiento del profesor se convierte en clave de este enfoque, entendiendo por aquél todo el conjunto de conocimientos, creencias y actitudes sobre la realidad en la que se actúa, y por el que adquiere sentido y se delimita el problema en las situaciones complejas y poco estructuradas en que se produce la enseñanza, y ante las que el profesor ha de tomar decisiones. Ante cualquier decisión, el profesor tendrá que valorar la situación para dar sentido a su intervención.

Este enfoque ve al profesor más como agente que como usuario pasivo de técnicas y destrezas de enseñanza, operario marginal de un sistema de tecnología o como un conjunto de rasgos de personalidad y de actitudes (GAGE, 1975).

La conceptualización de la situación que hace el profesor está determinada, no sólo por su bagaje cultural y pedagógico, sino por sus experiencias pasadas y presentes, su ambiente de trabajo, sus aspiraciones... ello que ha venido a configurar una línea de investigación de gran interés para la formación de profesores: el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta (SHAVELSON, 1973).

La competencia básica es la que le permite categorizar las situaciones, tras un diagnóstico más o menos amplio y profundo de las mismas, que estará condicionado por su capacidad (competencia) para captar información, interpretarla y utilizarla según su particular competencia epistemológica.

La investigación que ha desarrollado esta corriente pretende conocer:

a) La forma en que los profesores planifican, de hecho, su enseñanza, tanto a largo, como a medio y corto plazo.

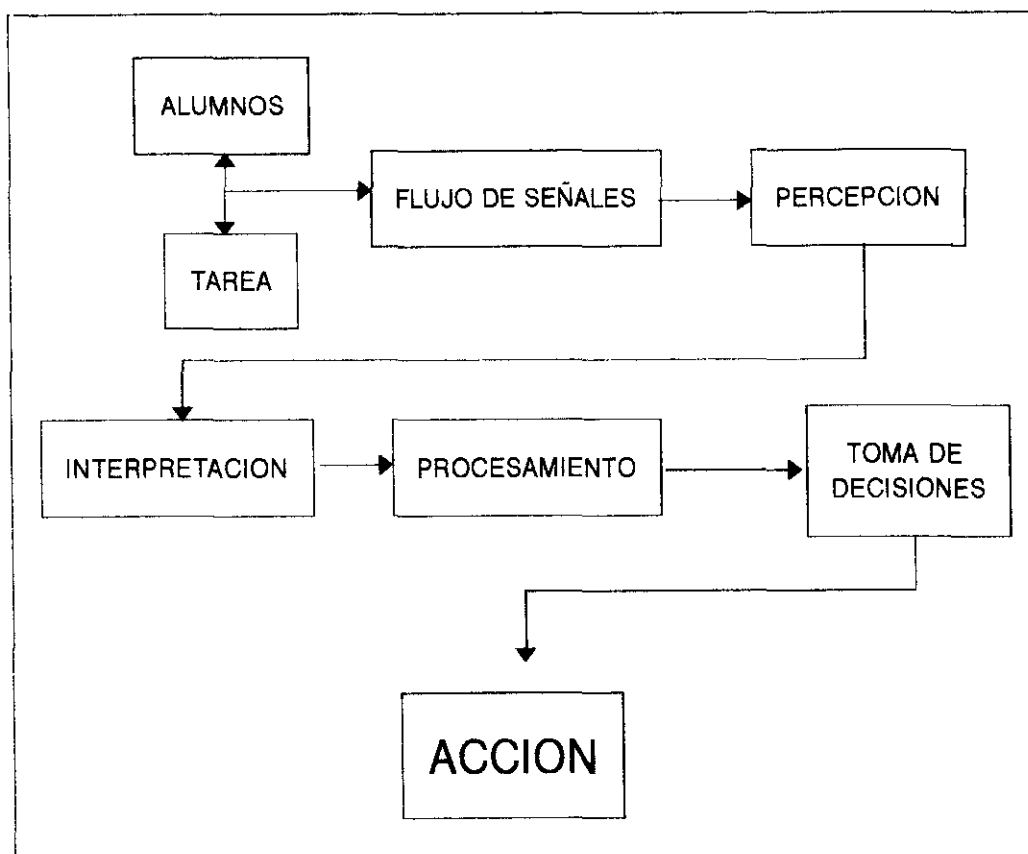
b) El proceso de pensamiento que sigue el profesor cuando se plantea

problemas, cómo los enfoca y cómo responde.

Es de fundamental importancia para este modelo el conocimiento de la secuencia que sigue la acción del profesor. JOYCE (1980) la explica esquemáticamente: ésta se basa en un proceso de toma de decisiones, basado en un **procesamiento de la información** que realiza el profesor, interpretando las señales que percibe en la situación didáctica, configurada por el tipo de tareas que el profesor propone a sus alumnos. "Para entender la conducta del procesamiento de información del profesor, será necesario comprender los tipos de flujo que él crea, su forma de estructurarlo, cómo maneja la información y los sistemas de feed-back, considerando la naturaleza del sistema social que genera en clase."

Esta sucesión de procesos se da en tres contextos, fundamentalmente:

- a) **Psicológico** del propio profesor (sus teorías implícitas, sus creencias, valores, experiencias, personalidad, aptitudes, etc.).
- b) **Ecológico** (circunstancias externas, exigencias administrativas, curriculares, recursos de enseñanza...).
- c) **Social**, formado por el tejido de relaciones interpersonales en el aula y con el exterior.



Cuadro 2

Este modelo, más comprensivo que los anteriores, funciona en el plano ideal, como apoyo explicativo, sin querer decir que los profesores sigan estrictamente cada paso, y diferenciándose nítidamente de los demás. Pero sí nos ayuda a establecer y diferenciar los elementos que componen la actuación del profesor, para diseñar una estrategia de formación.

GIMENO (1982; pág. 75) nos indica que las decisiones pedagógicas están condicionadas por dos fuentes de influencia:

a) Las exigencias institucionales y curriculares expresadas en programas, libros de texto y marco material de la enseñanza.

b) **La mentalidad psicopedagógica del profesor**, compuesta por los conocimientos sobre cómo comportarse con el alumno, cómo aprende éste, etc.

A este pensamiento, escasamente estructurado, diferenciado y explícito, adquirido más por socialización que por una formación sistemática, va dirigido el modelo que estamos comentando, en el sentido de implementar - mediante la formación del futuro profesor- un pensamiento psicopedagógico más específico y con unas bases científicas más amplias, de modo que aquél adquiriera una metodología de **comportamiento racional fundamentado**.

Este paradigma es coherente con una concepción más moderna del curriculum y con una visión del **profesor como reformador de su práctica, de su contexto y de sí mismo**, lo que conduce a la mejora de la calidad de la enseñanza y a su dignificación profesional y personal. Supone una reacción frente a la rutinización de la acción docente y la alienación personal del profesor, que ve su papel reducido al de mero agente transmisor, con un escaso control racional de la práctica, lo que impide

su desarrollo por empobrecimiento de su proceso de pensamiento y toma de decisiones, haciendo que su propia práctica sea cuestión que escapa a él mismo. El fracaso que han sufrido las sucesivas ideas y métodos reformadores, ELLIOT (1976) lo atribuye a la falta de reflexión sobre éstos por parte de los profesores que debían llevarlos a la práctica. Es lo que ha producido ese **conservadurismo reflexivo** (LORTIE, 1975; pág. 75), que aqueja al oficio de maestro, y que no tiene nada que ver con el concepto de enseñanza que preconizaba DEWEY, como "solución a los problemas cotidianos".

El modelo de formación de profesores tiene que facilitar al aspirante la capacidad para confrontar las condiciones concretas de la situación en la que actúa con las exigencias del currículo y las bases teóricas sobre las que se asienta su pensamiento psicopedagógico. De dicha confrontación, el profesor habrá de elaborar la estrategia para su actuación, como hipótesis a comprobar en la práctica, más que como respuesta cerrada.

Este paradigma no se opone excluyentemente a los anteriores, sino que es suficientemente amplio como para integrar sus elementos positivos, eliminando los aspectos negativos:

- **Con relación al modelo culturalista**, acepta el valor del conocimiento para la formación de profesores, y se opone al modelo enfatizando el valor, como instrumento crítico y técnico, de la formación pedagógica. BERNAT (1982; pág. 24)

señala acertadamente que la "pedagogía es cultura. Y, por otra parte, la cultura tiene sentido en la medida en que es comunicada; en la medida que se puede aprender. Un saber si no es comunicado, enseñado, no tiene mucho sentido. Y un saber enseñar -que también es un saber- sin un contenido que transmitir no es más que un gesto hueco, una gimnasia gesticulante."

- **Con relación al modelo humanista**, toma el valor de la personalidad para explicar la acción profesional, si bien acentúa el valor del conocimiento como vía de formación de la personalidad del profesor. Sin embargo, plantea la no disociación entre formación personal y formación profesional, sin reducir ésta a la primera.

- **Con relación al modelo técnico-eficientista**, plantea la necesidad de destrezas abiertas, estableciendo una competencia fundamental: **la competencia epistemológica**. Coinciden ambos en considerar que el profesor tiene un conocimiento técnico propio. Difieren en la conceptualización que uno y otro modelos hacen de las competencias. Mientras que para el técnico, éstas suponen la posesión de respuestas prefijadas, para el técnico-crítico, es la capacidad para responder adecuadamente, de acuerdo con un razonamiento interno, ante cualquier situación.

- **Con relación al modelo ideológico**, considera al profesor comprometido con la mejora no sólo de la enseñanza en el marco escolar, sino que esta mejora le llevará a intervenir en situaciones no estrictamente técnico-didácticas.

Coincide también al considerar al conocimiento asimilado en forma crítica y significativa por parte del profesor, como elemento favorable a un proyecto de reconstrucción social, personal y educativa.

- Con relación al **modelo práctico**, admite el valor que le confiere a la práctica como base referencial para la formación profesional. Reconoce, sin embargo, la falta de fundamentación teórica que sostenga dicha práctica y, consiguientemente, la ausencia de un modelo teórico sistematizado.

En el modelo técnico-crítico, la técnica no es concebida como algo aplicable indiscriminadamente a cualquier situación, no hay soluciones prefijadas. Más bien es una capacidad abierta para concretarse en cada situación. La algoritmización de la enseñanza sólo es posible para conseguir objetivos muy elementales en procesos fácilmente delimitables. Existe siempre, en todo acto didáctico un "residuo de indeterminación técnica" (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1971), dada la condición única e irrepetible de las situaciones, sujetos y demás variables del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este modelo sólo tiene posibilidades de aplicación en un sistema social democrático y en un sistema escolar compatible con un concepto de curriculum en cuya determinación tenga el profesor un papel más activo.

Por último, consideramos que a este modelo también se le puede aplicar la denominación de "artístico", por cuanto preconiza que el profesor se perfecciona y aprende mediante la práctica crítica de su arte, no en el sentido de creer en sus capacidades innatas o en su inspiración para afrontar situaciones, sino en el sentido que le da STENHOUSE (1980) -uno de los autores que más han contribuido a configurar este modelo-, cuando afirma que tanto la investigación como el curriculum son hipótesis que el profesor tiene que probar y que al ejercer su arte lo perfecciona, no lo estereotipa; no lo domina de una vez por todas, sino que siempre supone nuevas aspiraciones, en una fusión dialéctica entre las ideas y la práctica en continuo cambio. Definir la técnica del profesor, su competencia, como un arte, no supone creer en sus capacidades innatas, sino preconizar el que aprenda por medio de la práctica crítica de su arte, fundiendo idea y acción, pues es así como es la buena enseñanza y no la rutina ingenieril. El profesor tiene que decidir necesariamente.

Conforme a este modelo, podemos llegar a diseñar un perfil del profesor, que estaría delimitado por la posesión de las siguientes **componentes básicas**:

a) **Capacitación cultural** suficiente para afrontar con éxito las exigencias del currículo.

b) Unas **bases de conocimiento sobre educación**, que le permitan orientar el análisis del currículo, de manera que éste no consista únicamente en meros

contenidos a transmitir.

c) **Capacidad de diagnóstico** de las variables intervinientes en la situación. Es muy importante incrementar la sensibilidad y capacidad de observación, mediante técnicas de observación sistemática y medios diagnósticos con referencia a criterios.

d) **Conocimiento técnico de los recursos metodológicos**, que permita descubrir sus posibilidades, efectos derivados de su uso, así como su elaboración y empleo, en orden a conocer los fundamentos y posibilidades de la metodología.

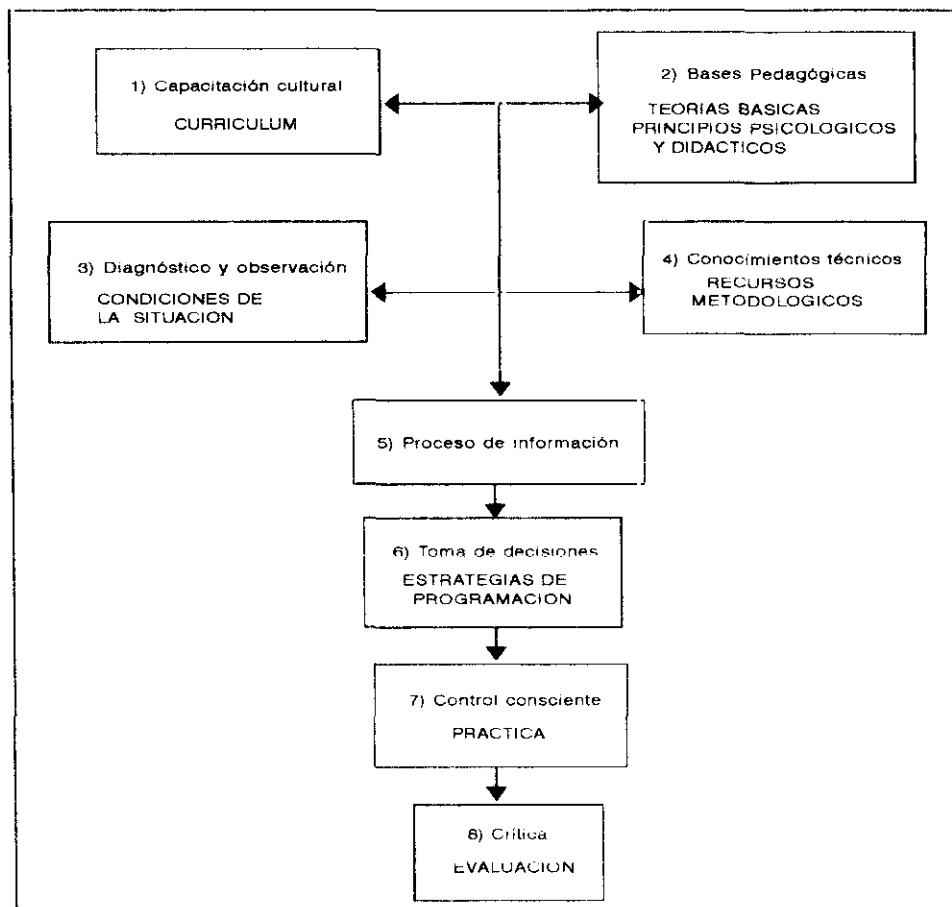
e) **Utilizar procedimientos que le permitan tomar conciencia del procesamiento de la información** previo a la toma de decisiones. Para ello es necesario que descubra las teorías implícitas que sustentan los métodos y la actuación del profesor, tratando de tomar conciencia de los procesos reales para que se acomoden críticamente a un esquema más racional de procesamiento de la información.

f) **Entrenar a los profesores en la toma de decisiones**, elaborando estrategias de acción, diseño o programación de la enseñanza, en un sentido más abierto y dinámico de como se ha venido dando hasta ahora entre nosotros, es decir, mediante la discusión de las estrategias a seguir para su elaboración.

g) **Controlar la práctica**, tomando conciencia de las vicisitudes por las que pasa, conservando información para comentarla y reflexionando sobre la acción.

h) **Evaluación crítica de la acción**, mediante la autorreflexión compartida con otros profesores y con los alumnos.

El siguiente cuadro refleja los elementos o componentes que el modelo técnico-crítico propugna cultivar en la formación de profesores:



Cuadro 3

3. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO II

Una investigación sobre Prácticas de Enseñanza exige una reflexión previa sobre la "Escuela" y sobre la "Formación del Profesorado". Si pretendemos ofrecer un modelo de Prácticas, éste deberá insertarse necesariamente en una concepción de Escuela y en un modelo concreto de Formación de Profesores.

La Escuela constituye el lugar de práctica en que se lleva a cabo la educación institucional y donde el profesor se desarrolla profesionalmente mediante la puesta en escena de sus funciones docentes. Esta tarea, sin embargo, debe realizarse desde una dimensión reflexiva que conduzca a una constante revisión y propicie el cambio que cada momento vaya exigiendo.

Respecto a los Modelos de Formación de Profesores, constatamos, tras una abstracción nada sencilla de la realidad educativa, la existencia de modelos muy diversos que arrancan de planteamientos verdaderamente dispares: "Modelo Culturalista", "Modelo Humanista", "Modelo Técnico", "Modelo Ideológico" y "Modelo Práctico". El estudio de todos ellos desde una óptica integradora nos conduce al **"Modelo Técnico-Crítico"** que, sin excluir a ninguno de los anteriores, incorpora las aportaciones de cada uno de ellos: Reconoce el valor de la cultura en la formación del profesor, pero superando el "culturalismo" clásico; acepta la importancia de la formación de la personalidad, pero al mismo tiempo subraya el valor del conocimiento

como vía de formación de dicha personalidad; defiende la adquisición de destrezas como elemento importante en la formación del profesor, si bien plantea la necesidad de destrezas abiertas; sostiene que el profesor esté comprometido en la reconstrucción social pero rechazando todo tipo de doctrinarismo excluyente; admite, por último, el valor de la práctica como base para la formación profesional, pero exige que dicha práctica sea reflexiva y cuente con una fundamentación teórica que la sustente.

La adopción de este "Modelo Técnico-Crítico" podrá proporcionarnos profesores bien formados culturalmente; conscientes de la dimensión humana de su profesión; preparados adecuadamente desde la vertiente técnica; conocedores de la proyección social que tiene la tarea docente; recopiladores de toda la experiencia práctica vivida en el entorno educativo y, sobre todo, con un pensamiento bien formado que realice en cada momento una labor reflexiva, crítica e investigadora a través de la cual vaya consiguiendo día a día una actualización y mejora de su profesión.

SEGUNDA PARTE

CAPITULO III

GENESIS HISTORICO - LEGISLATIVA DE LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA EN ESPAÑA

1. LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA EN ESPAÑA HASTA LA CREACION DE LAS ESCUELAS NORMALES

2. LA CREACION DE LAS ESCUELAS NORMALES Y EL ESTABLECIMIENTO DE LAS ESCUELAS ANEJAS

3. LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA CONTEMPLADAS EN LAS DISPOSICIONES OFICIALES

4. SINTESIS DE LA EVOLUCION HISTORICA DE LA FORMACION PRACTICA EN ESPAÑA

5. CONCLUSIONES DEL CAPITULO III

GÉNESIS HISTÓRICO-LEGISLATIVA DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN ESPAÑA

Vamos a abordar el estudio de las Prácticas de Enseñanza, desde el punto de vista organizativo, concebidas con un carácter sistemático a través de las disposiciones oficiales que han tenido vigencia dentro de la Historia de la Educación en España.

Parece lógico deducir que esta sistematicidad va a comenzar en el momento en que la formación de los maestros pasa a considerarse como una realidad basada en unos estudios con propia identidad, como una "carrera" que debe estructurarse atendiendo a su carácter profesional y debe configurarse de forma diferente a otros estudios cuya definición habría estado clara desde tiempos más pretéritos.

Ese momento histórico supondrá un nuevo planteamiento en la formación de maestros. Efectivamente, se considerará la necesidad de proporcionarles una base teórica complementada con un ejercicio de práctica profesional para poder garantizar un éxito, o al menos una actuación digna, en la futura tarea escolar que les corresponderá desempeñar.

Esta clara idea del legislador se va a traducir en la creación de centros

específicos donde poder llevar a cabo tal cometido: Escuelas Normales (formación teórica) y Escuelas Prácticas -o Anejas- (formación práctica). La Ley de 21 de Julio de 1838 y el Reglamento de 15 de Octubre de 1843 disponen la creación de las Escuelas Normales y las Escuelas de Prácticas respectivamente, y tales fechas nos servirán como principal punto de referencia del estudio diacrónico que sobre la práctica escolar vamos a abordar.

Cuando en 1838 se establece "la creación de una Escuela Normal en cada provincia", parece que han quedado definitivamente consolidados los cimientos de la formación teórico-práctica del maestro tal y como la concebimos actualmente, y se inicia un largo período de ensayos, modificaciones, reformas, supresiones, innovaciones..., tanto de planes de estudios teóricos como de práctica docente, que desembocarán en las actuales Escuelas Universitarias de Magisterio.

Sin embargo, ¿qué decir de la formación práctica del maestro antes de esa fecha?. La Instrucción Primaria, con mayor o menor participación de los gobernantes, se llevaba a efecto desde siglos atrás; consiguientemente existían maestros encargados de tal cometido, y éstos, para el desempeño de dicha labor habían contado con un período de formación, aprendizaje, "adiestramiento" o como quiera llamársele.

Es cierto que esta formación va a carecer del rigor que se pretende introducir a partir de 1838, sin embargo hay que admitir la existencia de una, permítase

la expresión, "pseudoformación", y ello nos obliga a hacer, aunque breve, un recorrido histórico desde los primeros documentos alusivos al tema, para abordar a continuación y de forma más detenida lo que podemos llamar formación práctica sistemática.

Así pues, el primer punto de este capítulo está destinado a analizar toda esa larga etapa que vamos a entender como preparatoria de lo que la historia legislativa empieza a depararnos a partir de la creación de las Escuelas Normales y que será desarrollado en los siguientes apartados.

1. LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA EN ESPAÑA HASTA LA CREACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES

No está exento de dificultades perfilar la formación práctica del maestro antes de la fecha clave de 1838, en que se crean las Escuelas Normales. Se derivan estas dificultades, en primer lugar, de una ausencia de disposiciones oficiales reguladoras de dicha formación, debido a que la educación no era considerada por los gobernantes como una necesidad pública a la que dedicar esfuerzos institucionales.

En segundo lugar y como consecuencia de lo anterior hay que significar la ausencia de centros específicos destinados a tal efecto, pues, salvo intentos muy particulares de algunas órdenes religiosas de carácter educativo -Jesuitas o Escolapios en los siglos XVI y XVII- interesados en formar a sus propios miembros mediante planes sistemáticos diseñados por ellos mismos, la inexistencia de instituciones de formación de maestros fue la nota dominante en el panorama español (RUIZ BERRIO, 1980; pág. 105).

Una nueva dificultad estriba en la falta de unidad entre las distintas realizaciones llevadas a cabo en los diferentes rincones de la geografía española que, lógicamente, supone una importante traba a la hora de pretender sistematizar este estudio.

Para iniciar el recorrido histórico debemos remontarnos a la Baja Edad Media, concretamente al año 1369, en que el Rey Enrique II promulga una Real Pragmática, expedida en Toro, en la que, a pesar de no hacerse una referencia explícita a la formación de maestros, sí se alude a la importancia de éstos y a la singular labor social que les compete desarrollar, otorgándoseles una serie de privilegios y exenciones (GARCÍA BARBARÍN, 1913). Se trata de uno de los primeros documentos oficiales en que queda reflejada la tarea encomendada a los maestros de primeras letras. Es un importante precedente de la, más conocida que la anterior, Cédula de Enrique II, que data de 1370, en la que se pretende otorgar al oficio de maestro un respaldo oficial, estableciéndose exámenes para la obtención del título correspondiente, y encargando todo este proceso al Consejo de Castilla.

No hay alusión alguna a prácticas escolares, ni se especifican otros requisitos para el ejercicio de esta profesión, salvo "*estar debidamente instruido en doctrina cristiana y gozar de buena conducta y limpieza de sangre*" (GIL DE ZÁRATE, 1855; pág. 236); sin embargo, puede decirse que por parte de las autoridades se reconoce formalmente un quehacer que de manera privada venía realizándose desde tiempos atrás y que necesitaba este definitivo espaldarazo.

Durante dos largos siglos va a mantenerse la formación de maestros como una tarea encomendada a los municipios y, fundamentalmente, a la Iglesia, llegándose así a mediados del siglo XVI en que, bajo el reinado de Felipe II, se vuelve

a insistir en la obligatoriedad de haber sido "*examinado o aprobado para poder poner Escuela Pública*" (MAILLO, 1967).

A partir de entonces comienza a cobrar sucesivo auge la intervención estatal en la "selección" -que no "formación"- de los maestros, ratificando al Consejo de Castilla como responsable de expedir los correspondientes títulos que habilitaban para ejercer oficio.

El modelo laboral de entonces seguía siendo el gremial, heredado de siglos atrás y, al igual que los oficios artesanales, también los maestros comienzan a organizarse, constituyéndose la Hermandad de San Casiano, que será autorizada en 1643, durante el reinado de Felipe IV, y a la que se asignará, entre otras, la tarea de examinar a los aspirantes a maestros, a quienes se exigía "*lectura, escritura con diferentes clases de letras, contar y operaciones fundamentales, Catecismo e Historia de la nación*" (LUZURIAGA, 1916; págs. 127-128) .

Con respecto a la formación inicial del maestro, puede afirmarse la ausencia de un modelo de formación teórica, mientras que en lo referente a la formación práctica se asumió el modelo artesanal propio del aprendizaje gremial, en el que el "aprendiz de maestro", en calidad de "pasante", observaba atentamente, durante un tiempo determinado, el desempeño de la labor docente desarrollada por el maestro, para conseguir trazarse su propio esquema de lo que era el oficio de enseñar y

comenzar a ensayarse, de forma práctica en esta tarea (GIL DE ZÁRATE, 1855; pág. 284).

La primera referencia a este tipo de práctica ("pasantía"), con carácter preceptivo, aparece en las Ordenanzas de San Casiano (1643) (LUZURIAGA, 1916; pág. 24), en las que, junto a los requisitos establecidos para poder presentarse al examen por el que se obtenía el título de maestro, figura explícitamente el de "haber asistido, con maestro aprobado, dos años continuos de prácticas escolares". Se exigía entonces una edad mínima de 20 años, un informe de "*limpieza de sangre y buenas costumbres*", saber leer, escribir y contar, y saber doctrina cristiana.

Como puede deducirse, la única institución oficial para llevar a cabo esta preparación del maestro era, naturalmente, la escuela: esa escuela a la que durante su infancia asistía como alumno para instruirse en las primeras letras; y esa misma escuela en la que, más adelante, como "pasante" o "ayudante" del maestro, seguiría perfeccionando tales materias y aprendiendo, de forma práctica, el oficio de enseñar.

Si bien con los años fueron modificándose las condiciones de acceso al título de maestro, sobre todo con la exigencia de mayores conocimientos, sin embargo, el tipo de práctica continuó con el modelo de "pasantía", alterándose, exclusivamente, el tiempo de permanencia en dicha tarea, que pasa de dos a tres años a partir de 1705, año en que aparecen las Terceras Ordenanzas de San Casiano, y de tres a cuatro a partir

de 1740 en que el Consejo de Castilla autoriza a aumentar en un año las prácticas escolares, y no en dos años como pretendía la Hermandad de San Casiano.

Lo que sí va evolucionando es el progresivo control de todos estos pormenores por parte de la citada Hermandad, que, con atribuciones en materia de selección de maestros e inspección escolar, va estableciendo la inscripción obligatoria, en su institución, de todos los aspirantes a maestro, así como la exigencia de acreditar fehacientemente todos los años en que hubieran ejercido como "pasantes".

La Hermandad de San Casiano tendrá una vida de 137 años, concretamente hasta el año 1780, reinado de Carlos III, quien acometió reformas tales como la sustitución de esta Hermandad por el Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras al que se asignarán las competencias que aquella había venido desarrollando.

Este año de 1780 va a suponer un importante giro en la concepción de la formación del maestro: El Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras abordará la formación teórica de los futuros maestros, haciendo referencia también, en sus Estatutos, a las Prácticas de Enseñanza, cuyas directrices no variarán sustancialmente de las establecidas hasta entonces. Para ser admitido como "pasante" de un maestro deben aportarse certificados de "limpieza de sangre, buena vida y costumbres, no haber sido notados sus ascendientes de infamia, ni haber obtenido por

sí ni sus padres empleo vil o mecánico; y constando así y no en otra forma se les admitirá y alistará por tales pasantes, expresando la escuela en que entran, de la que no podrán salirse por su voluntad para otra sin perder la preferencia de antigüedad que se les da para la oposición de plaza" (DELGADO, 1980).

Tan efímera fue la vida de este Colegio Académico (poco más de un decenio) como de las instituciones que sucesivamente van a sustituirlo: Academia de Primera Educación (1791) y Junta de Exámenes (1804), que van cediendo progresivamente sus competencias, en lo relativo a selección de maestros, a Ayuntamientos y Diputaciones a partir de los primeros años del siglo XIX, suponiendo un importante paso hacia la configuración de las Escuelas Normales.

Paralelamente a este esquema "oficialista" no dejaron de aparecer otras iniciativas a finales del siglo XVIII, orientadas a una mejor preparación de los futuros maestros, tales como la "Academia Particular de Profesores de Primeras Letras y aficionados a este Arte", las "Escuelas Reales de Madrid" o, particularmente, la "Cátedra de Pedagogía" que se crea en Madrid para "pasantes, leccionistas y demás sujetos que se dediquen al magisterio de primeras letras" (LUZURIAGA, 1916; pág. 282), cuyo cometido incluía una formación teórica acerca de los pormenores relativos a la educación, que se impartía durante dos horas diarias a lo largo del tiempo que el propio catedrático estimaba conveniente. Junto a esta formación teórica se realizaban prácticas durante un período indeterminado para aprenderse los conocimientos prácticos.

El Siglo XIX español, en sus inicios, supone ciertos aires renovadores derivados, fundamentalmente, de la importación de los métodos de Pestalozzi y Lancaster, que aportarán un avance en la concepción de la formación de maestros.

Se crean varias escuelas pestalozzianas, concretamente en Madrid, Tarragona y Santander, que se constituirán como verdaderas escuelas prácticas destinadas a enseñar sobre el propio terreno el método diseñado por Pestalozzi. Cabe reseñar el impulso que, en la implantación de estas escuelas, supuso la actuación de Godoy, fundando en 1806 una escuela pestalozziana en Madrid, a la que podían asistir dos tipos de alumnos: niños hasta una edad de 16 años y "adultos observadores de la aplicación del método".

Otro de los hitos renovadores fue la incorporación del método mutuo lancasteriano, que se intentó extender en varias ocasiones a todas las escuelas del reino y que, de cara a la formación práctica de los maestros, constituyó un claro modelo que aprender mediante la permanencia (siempre en régimen de "pasantías") en las aulas en que dicho método estaba implantado.

La necesidad de abordar de forma definitiva el problema de la Instrucción Pública había llevado a los legisladores en distintas ocasiones a lo largo de décadas a plantear interesantes reformas y diseñar planes que, en unos casos, quedaron en meros proyectos, sin llegar a ver la luz y, en otros, fueron los avatares políticos los

encargados de echar por tierra todas las ilusiones de reforma e innovación que otros habían pretendido introducir.

Así, con la Constitución de 1812 se elabora un ambicioso Plan General de Estudios que, obviamente, queda en la cuneta, al igual que el Proyecto de "Decreto para el arreglo general de la Enseñanza Pública", de 7 de Marzo de 1814 que, efectivamente, no pasó de "Proyecto". Un año antes había salido a la luz el "Informe Quintana" que, recogiendo el espíritu de la Revolución Francesa constituyó un claro revulsivo renovador en el escenario español (MONTENEGRO, 1984; pág. 51).

Sin embargo, los intentos de reforma seguirán sin cuajar, tales como el "Reglamento General de Instrucción Pública", de 29 de Junio de 1821, o el "Reglamento general de Escuelas de Primeras Letras", de 15 de Febrero de 1825 (Reglamento de Calomarde) en el que se apuntan orientaciones para la realización de prácticas escolares, estableciendo 4 tipos de escuelas primarias, de las que sólo las de primer y segundo rango eran consideradas idóneas para la formación de los aspirantes a "Pasantías y Magisterios", en calidad de observadores⁽¹⁾.

Todas estas disposiciones suponen unos leves intentos de mejorar el panorama educativo español, pero la inestabilidad política se va a encargar de abortarlos. Ciertamente las luchas intestinas entre absolutistas y liberales propiciaban

(1) Gaceta de Madrid de 16 de Febrero de 1825.

un abandono de todo lo referente a la educación, ya que las preocupaciones políticas iban por otros derroteros (MONTENEGRO, 1984; pág. 52).

Era preciso, no obstante, salir de ese caos, y el primer atisbo de luz tiene lugar en 1838, durante la Regencia de D^a M^a Cristina, en que se promulga la "Ley autorizando al Gobierno a plantear provisionalmente el plan de Instrucción Primaria"⁽²⁾.

Desde 1369, primera referencia histórica de la que partíamos, hasta la promulgación de esta Ley, transcurren casi cinco siglos en los que la configuración de la formación de los maestros sigue un modelo realmente inamovible que puede sintetizarse en los siguientes puntos:

- Inexistencia de centros específicos de formación establecidos con carácter generalizado en todo el reino.

- Formación basada casi exclusivamente en el aprendizaje "artesanal" derivado de la observación de la realidad escolar (régimen de "pasantías").

- Ausencia de un contenido teórico que sustentara la práctica.

(2) Colección Legislativa de Instrucción Primaria. Madrid. 1856. Págs. 3 y ss.

-- Formación, en definitiva, mediocre, conducente a una reproducción irreflexiva de la práctica y reaccionaria, lógicamente, ante cualquier intento de renovación. Son elocuentes las palabras de FIGUEROLA (1847): "Los maestros, salvo muy pocas, pero honrosas excepciones, son hombres ignorantes guiados por la mera rutina, sin más conocimientos que los que han podido adquirirse por sí mismos en la práctica, sin haber aprendido la teoría de su profesión ni saber dónde acudir para aprenderla, faltos de buenos libros que les pongan al nivel de los adelantos de la época" (FIGUEROLA, 1847).

2. LA CREACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES Y EL ESTABLECIMIENTO DE LAS ESCUELAS ANEJAS

Hablar de "Escuelas Normales" y "Escuelas Anejas" exige hacer, previamente, precisiones terminológicas que nos sitúen en el adecuado marco conceptual. Efectivamente, la configuración de la Escuela Normal actual (Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Educación General Básica/Escuela Universitaria de Magisterio) dista mucho de aquella primigenia del siglo XVIII en que se acuñó la expresión "Escuela Normal".

Fue en el sistema educativo austriaco donde surgió por primera vez el vocablo "**Normalschule**" en el año 1770, de mano de Messmer, para designar a todas las Escuelas Primarias que por sus características podían ofrecer un modelo práctico que aprender e imitar (RUIZ BERRIO, 1980; pág. 106). Se trataba de reconocer el prestigio de unas instituciones y maestros que, bien por el sistema empleado, bien por la puesta en práctica de innovaciones educativas, podían servir de ejemplo a quienes las visitaran, especialmente a aquellos que fueran a dedicarse a la docencia.

El significado, por tanto, de "Escuela Normal" va a identificarse inicialmente con "escuela modelo", es decir, escuela que ofrece la norma o pauta que sirva de muestra tanto a futuros maestros como a maestros en ejercicio.

Con esta misma orientación se crea en Francia la primera Escuela Normal, en el año 1794, pretendiendo ser "el tipo y la regla de todas las demás", destinadas a *"aprender, bajo la dirección de los más competentes profesores en todos los géneros, el arte de enseñar"* (LUZURIAGA, 1918). Si bien fracasó su implantación, sin embargo dejó constancia de un espíritu que se retomaría durante el régimen napoleónico que impulsó la creación de Escuelas Normales, llegándose a generalizar el establecimiento de las mismas entre 1816 y 1832.

La presencia napoleónica en España supuso ese claro afrancesamiento del que no estuvo exento el mundo educativo, y a través del cual comenzó a introducirse dentro de nuestras fronteras la expresión (y significado correspondiente) de "Escuela Normal". Fueron muchos los intelectuales españoles, entre ellos Traggia, que sugerían la fundación de una "Escuela Normal" en cada provincia, *"a la que acudirían futuros docentes de todos los niveles educativos (primaria, secundaria, universidad) y en la que no se transmitirían contenidos, sino que se explicaría, al menos durante cuatro meses, el método de estudios o instrucción de maestros, esto es, el arte de enseñar"* (TRAGGIA, 1800).

Sin embargo esto no se plasmó en disposiciones oficiales de relevancia, y continuaron considerándose las Escuelas Normales como escuelas primarias de carácter público, más o menos modélicas, que sirvieran de pauta a las demás escuelas y proporcionaran un aprendizaje práctico y directo a los futuros maestros.

Van transcurriendo los años y se va haciendo patente la necesidad de sistematizar la formación de los maestros dotándola de un componente teórico del que hasta entonces carecía; es decir, que además del aprendizaje directo obtenido en la "escuela modelo", era necesario contar con una formación cultural y pedagógica inexistente hasta ese momento. Y esa fue, precisamente, la idea que fue gestándose paulatinamente y que desembocó en la creación, por Ley de 21 de Julio de 1838 en la creación de una Escuela Normal en cada provincia y una Escuela Normal Central de Instrucción Primaria en la capital del reino para formar maestros para las Normales subalternas.

Podemos, a partir de ese momento, considerar a las Escuelas Normales con una virtualidad diferente a la ofrecida hasta entonces: ya no será una escuela primaria, sino un centro de estudios profesionales que, sin embargo, seguirá contando con tales escuelas primarias "modélicas", pero ahora destinadas exclusivamente a la realización de las prácticas profesionales y con la denominación de "Escuelas Agregadas" o "Escuelas Anejas", que aparecerán reflejadas por primera vez en un documento legislativo, en el Reglamento Orgánico de las Escuelas Normales de Instrucción Primaria, de 15 de Octubre de 1843: *"el objeto de las Escuelas Normales es el de ofrecer en su escuela práctica de niños un modelo para las escuelas elementales, ya públicas ya privadas"*.

Sin embargo, conviene hacer una consideración que nos ayude a salvar

cierta paradoja: la expresión "Escuela Aneja" ha tenido, desde sus inicios, el significado con el que ha llegado a nuestros días: *"escuela primaria edificada en lugar próximo a la Escuela Normal y destinada a realizar prácticas de enseñanza los aspirantes a maestros, asesorados y supervisados por profesores titulados"*⁽³⁾.

Así entendida, se deduce claramente la dependencia de la Escuela Aneja respecto de la Escuela Normal, y pudiera erróneamente considerarse que cronológicamente aparecieron primero los centros de formación teórica y posteriormente se le "agregaron" escuelas primarias destinadas a proporcionar formación práctica.

Sin embargo, queda claro después de esta reflexión que lo que existieron inicialmente fueron las escuelas prácticas (con la denominación de "Escuelas Normales"), siendo los únicos centros de formación de maestros entonces, y a posteriori se "anexionaron" esos otros centros que serían los encargados de organizar, de forma general, la formación de todo futuro maestro, tomando para sí el nombre de "Escuelas Normales" que hasta entonces habían ostentado las escuelas prácticas.

En sucesivos apartados iremos tratando, de forma conjunta, todas las disposiciones relativas tanto al diseño organizativo de las Prácticas de Enseñanza como a la configuración de las Escuelas Anejas, por incidir ambos aspectos en el mismo

(3) **Diccionario de las Ciencias de la Educación**. Ed. Diagonal/Santillana. Madrid. Vol. I. Págs. 568-569.

cometido de formar prácticamente al Magisterio.

3. LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA CONTEMPLADAS EN LAS DISPOSICIONES OFICIALES

A lo largo de los apartados que configuran el presente capítulo vamos a analizar las Prácticas de Enseñanza tal y como han sido tratadas en la legislación española durante casi un siglo y medio.

Para ello hemos realizado una tarea de búsqueda en el Boletín Oficial del Estado (y su predecesora -Gaceta de Madrid-) desde los años 20 del pasado siglo hasta la actualidad, seleccionando todas las disposiciones que directa o indirectamente afectaran a las Prácticas de Enseñanza. Efectivamente, junto a reglamentos concretos relativos a la organización de Prácticas de Enseñanza, hemos recogido diferentes Planes de Estudios, disposiciones sobre organización o reorganización de Escuelas Normales y Escuelas Anejas..., todos ellos con una clara incidencia en la formación inicial práctica de los maestros, con objeto de ir estudiando el tema desde una perspectiva diacrónica e ir analizando los resultados de los distintos avatares legislativos.

3.1. LEY DE 21 DE JULIO DE 1838 AUTORIZANDO AL GOBIERNO A PLANTEAR PROVISIONALMENTE EL PLAN DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA

Es obligada la referencia a esta disposición oficial⁽⁴⁾, no tanto por las posibles alusiones a la formación práctica de los maestros, sino por plasmar definitivamente, con carácter obligatorio, la creación de una Escuela Normal en cada provincia y una Escuela Normal Central en Madrid.

El Título II, Artículo 11, señala: *"Cada provincia sostendrá por sí sola, o reunida a otra u otras inmediatas, una Escuela Normal de Enseñanza Primaria para la correspondiente provisión de maestros"*; y el Artículo 12 establece: *"Habrá en la capital del Reino una Escuela Normal Central de Instrucción Primaria, destinada principalmente a formar maestros para las Escuelas Normales subalternas. Este establecimiento servirá también de Escuela Normal para la provincia de Madrid, la cual contribuirá con la parte que a este efecto le corresponda. Un reglamento especial determinará la organización de las Escuelas Normales"*.

Habría que esperar, sin embargo, un año hasta que Pablo Montesino inaugurara la primera Escuela Normal española, y cuatro años más para que viera la luz este "reglamento especial" a que se hacía referencia.

(4) Colección Legislativa de Instrucción Primaria. Madrid. 1856. Págs. 3-11.

Esta idea, no obstante, ya venía gestándose desde años atrás, y comenzó a ser operativa con la creación, por Real Decreto de 31 de Agosto de 1834⁽⁵⁾, de la **"Comisión nacional de Instrucción Pública"**, a la que se dio el encargo de elaborar un Plan de Instrucción Primaria.

La Instrucción Pública, que ya había sido objeto de disposiciones oficiales anteriores, se convierte ahora en una preocupación de los gobernantes, quienes se esfuerzan por establecer, con carácter oficial, las primeras letras para todos los ciudadanos, sancionando por ley la Instrucción Primaria, lo que lleva a sistematizar, mediante la creación de instituciones específicas, la formación de todos aquellos que quisieran dedicarse a la tarea de "maestros".

Todo esto era consecuencia, al igual que ocurría en el resto de Europa, de las ideas que, proyectadas el siglo anterior, habían ido calando, acerca de la instrucción pública y de las responsabilidades de los estados al respecto, que se traducían en una necesidad y obligación de proporcionar una instrucción primaria a todos los ciudadanos y, consiguientemente, de regular, de una forma homogénea, la formación de quienes fueran a emplearse en esta profesión.

No hay ninguna referencia más en la presente Ley a estos Centros de formación de maestros, ni tampoco ninguna alusión a planes de estudios ni a escuelas

(5) Gaceta de Madrid de 3 de Septiembre de 1834.

donde realizar la formación práctica, sin embargo, ya quedaba legalmente establecido el tipo de centro (Escuela Normal) donde, a partir de ese momento, tendrían que formarse todos los maestros españoles.

Ahora bien, si esta Ley no nos aporta más luces, no podemos decir lo mismo del **Reglamento de Instrucción Primaria Elemental**, aprobado por Real Decreto de 26 de Noviembre de 1838⁽⁶⁾, que viene a desarrollar dicha Ley, y en el que es preciso detenernos para su estudio, ya que supone una verdadera guía de formación práctica del maestro, con innumerables orientaciones, muchas de las cuales pueden seguir considerándose válidas hoy día.

En el Preámbulo hay varias referencias, además de al maestro, al "pasante" (maestro en prácticas), al que se le confiere la facultad de permanecer en la misma "sala o pieza" que el maestro o bien en otra distinta en la que poder desarrollar de forma autónoma su trabajo. De aquí que todas las orientaciones metodológicas que se apuntan en el Reglamento sean de aplicación tanto al maestro en ejercicio como al "pasante" en formación.

Debido al planteamiento general que el Reglamento hace de la institución escolar, es conveniente analizarlo para considerar todos los aspectos que debe reunir una escuela y, consiguientemente, las pautas que deben orientar la práctica educativa del

(6) Colección Legislativa de Instrucción Primaria. Madrid. 1856. Págs. 12 a 36.

maestro en formación.

Pretende el legislador que todos estos textos legales no resulten papel mojado, sino que los tenga constantemente "a mano" el maestro, como garantía de su conocimiento y observancia: *"En las visitas de escuelas (realizadas por el Ayuntamiento, Comisión o Inspector) tendrán los maestros obligación de presentar la ley vigente sobre Instrucción Primaria y el presente Reglamento"* (Artículo 32).

Tomamos, a modo de síntesis, los principales aspectos didáctico-organizativos contenidos en este Reglamento:

-- **CURRICULO:** Se establecen, como materias integrantes del mismo:

- .. Principios de Religión y Moral
- .. Lectura
- .. Escritura
- .. Principios de Aritmética (4 reglas)
- .. Elementos de Gramática Castellana

En aquellos pueblos donde hubiere medios se extenderá la instrucción a

- .. Mayores nociones de Aritmética y rudimentos de Geometría
- .. Nociones de Geografía e Historia de España
- .. Dibujo lineal

-- **AULA:** Sus dimensiones serán proporcionadas al número de alumnos.

Tendrá bastante luz, ventilación y defensa de la intemperie.

-- **MOBILIARIO:** La mesa del profesor estará situada frente a los discípulos. Las mesas de los alumnos serán largas y estrechas, con la conveniente inclinación (evitando mesas anchas en las que se coloquen niños a ambos lados) y con tinteros en su parte superior.

-- **MATERIAL DIDÁCTICO:** Se colocarán carteles indicadores de los principales deberes de los niños en la escuela, y otros con el abecedario, tablas de multiplicación y pesos y medidas.

Se recomienda, así mismo, el uso de pizarras, sin excluir libros para leer, papel para escribir o bancos de arena como supletorio de papel o pizarra.

-- **ADMINISTRACIÓN:** Exigencia de Libro de Matrícula y Registro diario de asistencia.

-- **ADMISIÓN DE ALUMNOS:** Se establece como edad de admisión, la comprendida entre los 6 y los 13 años, con la posibilidad de que asistan mayores o menores de esa edad, siempre y cuando no sirvan de obstáculo a la buena marcha de la escuela.

-- **CALENDARIO ESCOLAR:** Serán lectivos todos los días, salvo jueves por la tarde, domingos, festivos, vacaciones de Navidad, días de Sus Majestades y fiesta nacional.

-- **MÉTODO GENERAL:** Presenta tres métodos:

- .. **Individual:** Enseñanza a un solo niño al mismo tiempo.
- .. **Simultáneo:** Enseñanza a varios niños a la vez, una vez dividida la clase en secciones lo más homogéneas posible.
- .. **Mutuo:** Variedad del simultáneo en el que es el alumno aventajado el que instruye a sus compañeros.

Hace una valoración de cada uno de ellos y finaliza sugiriendo, como más adecuado, el simultáneo, siempre que el número de alumnos no supere 60 ó 70, en cuyo caso debería acudir al método de enseñanza mutua. No obstante se permite a los maestros elegir el método de enseñanza que cada cual estime más idóneo en la idea de que *"la habilidad del maestro es el gran resorte de un método, cualquiera que sea"*.

-- **AGRUPAMIENTO DE ALUMNOS:** Convendrá que todos los niños estén distribuidos en "tres divisiones o secciones" en razón de su edad e instrucción:

- .. **1ª División:** Niños de 6 a 8 años
- .. **2ª División:** Niños de 8 a 10 años
- .. **3ª División:** Niños de más de 10 años.

"Mientras que el maestro esté empleado en la lección de los discípulos de una sección, deberán ocuparse los demás en sus tareas, conforme a la máxima de que todo maestro público debe arreglar los ejercicios de su escuela y la distribución del tiempo de modo que ningún niño esté jamás ocioso (Artículo 63).

-- **DISCIPLINA:** Los niños asistirán a la escuela debidamente aseados, saludarán al maestro al llegar; éste pasará lista y seguidamente se rezará una pequeña oración colectiva permaneciendo arrodillados los alumnos durante la misma. Se cuidará que todos tengan modales y expresiones decorosas. Y como muestra de respeto ante cualquier Autoridad o persona de distinción que visite la escuela, deberán levantarse los niños y mantenerse en pie hasta que el maestro les mande sentar.

-- **PREMIOS Y CASTIGOS:** Todo el Capítulo IV del Real Decreto se dedica a incentivos, haciendo especial hincapié en los **premios** (consistentes en vales diarios o semanales que, según su número, posibilitarán que el nombre del niño quede inscrito en la "lista de honor" o sea distinguido con la medalla de la escuela para lucirla durante un mes).

Con respecto a los **castigos**, y siempre tratando de evitar los corporales, se sugieren los siguientes: leer en voz alta la máxima moral que ha violado, recogerle vales, borrar su nombre de las listas de honor, colocarle en un sitio de la clase separado de los demás, retenerle en la escuela después de la jornada escolar, y en último extremo la expulsión temporal o definitiva de *"aquellos niños incorregibles que puedan perjudicar a los demás por su ejemplo o influencia"*.

-- **DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS:** De acuerdo con las materias constitutivas de las Instrucción Primaria, especificadas en el Artículo 1, se ofrecen orientaciones metodológicas y de contenido para cada una de ellas, en función de las tres divisiones establecidas.

... **INSTRUCCIÓN RELIGIOSA Y MORAL:** Esta instrucción *"obtendrá el primer lugar en todas las clases de la escuela"* (Artículo 38). *"Habrá lección corta, pero diaria, de doctrina cristiana, acompañada de alguna parte de Historia Sagrada... Cada tercer día se destinará un cuarto de hora a que algún discípulo lea en voz alta un capítulo de la Escritura Sagrada y principalmente del Nuevo Testamento, haciendo el maestro las explicaciones o aplicaciones que le dicten su instrucción y prudencia"*.

Conveniencia de asistir los niños a la misa parroquial dominical con el maestro, y que éste, cada tres meses les acompañe a la iglesia para que se

confiesen.

Se dedicará, especialmente a esta materia el sábado por la tarde, para repasar lo tratado durante toda la semana, estudiar el Catecismo (*"los discípulos aprenderán las preguntas y respuestas del Catecismo, después de las explicaciones verbales... y se preguntarán unos a otros"*) (Artículo 46), leer el evangelio del día siguiente y rezar el rosario.

Es de reseñar la sugerencia de que los maestros se pongan de acuerdo con los padres de alumnos para cooperar ambos en la formación religiosa.

... ORIENTACIONES PARA LA LECTURA: Se cuidará la pronunciación clara y correcta, la adecuada entonación, las pausas, supresión de entonaciones viciosas y, sobre todo, se pretenderá que la lectura sea comprensiva.

Se comisiona al maestro para que elija los libros que considere más idóneos, y a falta de éstos, se utilizarán hojas de lecciones impresas para que puedan pegarse sobre cartones y sirvan para que lean todos los niños de una sección.

Se señala el procedimiento de lectura: colocados los alumnos en

semicírculo irán leyendo por orden, avanzando o retrocediendo puestos, según sea acertada o desacertada su intervención, recibiendo un "vale" el que haya obtenido el primer lugar. Para evitar la falta de atención deberá preguntarse al alumno que esté distraído. Como ejercicio complementario se apunta la descomposición de palabras en sílabas y en letras.

... ORIENTACIONES PARA LA ESCRITURA: Deberá conseguirse una letra igual, limpia, legible, agradable, llegando a escribir con claridad, soltura, expedición y ortografía.

Posibilidad de simultanear la pizarra (individual) con el encerado o con bancos de arena (éstos para el aprendizaje inicial).

La corrección será individual y diaria y premiará con un vale al alumno que mejor haya escrito la plana.

... ARITMÉTICA: Contar de palabra y conocer los guarismos, practicar las cuatro reglas simples y compuestas, contar por números abstractos y aprender las tablas de pesas y medidas, serán los contenidos a tratarse a lo largo de las tres Secciones.

La corrección de las actividades podrá hacerse colectivamente: un

alumno las realizará en el encerado y los demás subsanarán los errores de sus cuadernos o pizarras. Se corregirán los alumnos unos a otros, ganando y perdiendo puestos. El maestro pondrá especial atención al cálculo mental.

... **GEOGRAFÍA, HISTORIA Y DIBUJO LINEAL:** La única referencia al respecto es que en aquellas escuelas donde puedan tener lugar estas enseñanzas se valdrá el maestro de medios análogos a los que quedan indicados.

-- **HORARIO:** Será de tres horas de mañana y tres de tarde (*"salvo las tardes de canícula, que pueden reducirse a dos o a una"*), quedando la fijación de horas de entrada y salida a expensas de las estaciones climáticas. Deberá dedicarse la primera hora al lenguaje (lectura y escritura) y a continuación Aritmética. La tarde de los sábados se dedicará íntegramente a la formación moral y religiosa.

-- **EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN DE LOS ALUMNOS:** Además de exámenes semanales y mensuales habrá examen general y público dos veces al año, en Junio y Diciembre. Se celebrarán en el Ayuntamiento y serán presididos por la Comisión. De los resultados se determinará el paso de los alumnos a una sección superior, así como la adjudicación de premios y la relación de listas de honor. Así mismo se relacionarán aquellos alumnos que pueden salir de la escuela debidamente instruidos.

Me ha parecido de todo punto necesario detenerme en analizar y condensar este extenso Reglamento porque, como señalaba anteriormente, supone una verdadera guía de formación práctica para el maestro; se trata de un importante Manual que se pone al alcance de quienes van a estar en contacto con la escuela (maestros y "pasantes") y que naturalmente refleja un modelo de escuela acorde con la época. Aparte de las orientaciones recibidas por el maestro en formación, bien verbales, bien emanadas de la observación de la tarea cotidiana en el aula, este documento legal constituye la única fuente de información/formación teórica sobre qué hacer en la escuela y cómo hacerlo.

Podemos reseñar, a modo de síntesis, como principales aspectos de la formación práctica derivada de esta disposición legal los siguientes:

1) CARÁCTER REDUCCIONISTA DEL CURRÍCULO

Debemos deslindar los aspectos formativo e instructivo a que debía atender para su formación práctica el futuro maestro.

Se desprende de todo el texto legal que el objetivo básico al que debían dedicarse todos los esfuerzos era la formación en actitudes piadosas, dentro de un contexto de religiosidad puesto de manifiesto explícitamente en la declaración de la

"instrucción religiosa y moral como materia principal". Esto exigía una adecuada preparación en el maestro sobre Historia Sagrada (Antiguo y Nuevo Testamento), doctrina cristiana y ciertos aspectos de la liturgia que debía considerar como norte de su formación profesional.

A este carácter religioso hay que añadir ese objetivo de conseguir una "auténtica educación" en su vertiente de "urbanidad", es decir, conseguir "personas educadas" que conozcan los usos y costumbres sociales de saber estar y, sobre todo, saber respetar a personas de dignidad y autoridad.

A todo este planteamiento formativo había de unirse la instrucción, que quedaba reducida a esa cultura popular del "leer, escribir y las cuatro reglas". Esta consideración reduccionista del currículo hay que justificarla atendiendo a unos parámetros espaciotemporales: partiendo de una situación de analfabetismo, de escasísima escolarización y de una ausencia de interés popular por la instrucción, había, necesariamente, que conformarse con unos mínimos. La educación integral no podía ir más allá de estas premisas. Una educación corporal o artística, así como un conocimiento del medio natural o social caían fuera de toda consideración, y había que conformarse, en el mejor de los casos ("pueblos privilegiados" con medios suficientes), con poder ampliar la instrucción con nociones de Geografía e Historia de España.

Sin embargo, no se escatiman directrices para conseguir una instrucción

religiosa. Hasta tal punto se hace hincapié en ella que, incluso dentro de las prácticas de escritura se señala que *"las muestras para escribir deben contener solamente cosas útiles a los niños: dogmas o preceptos de religión, buenas máximas morales..."* (Artículo 74).

2) EL SISTEMA MUTUO LANCASTERIANO

En una sociedad española, con grandes problemas de escolarización y con un número de maestros insuficiente a todas luces, era necesario buscar cualquier ayuda que posibilitara un mínimo rendimiento en la escuela.

La piedra filosofal la constituyó el sistema mutuo lancasteriano, que ya mereció la atención de la Comisión Nacional de Instrucción Pública que, siguiendo la orientación de Su Majestad (conocedor de los extraordinarios resultados que tal sistema estaba produciendo en Europa) propuso la creación de una institución para formar en este sistema a los maestros de distintas provincias (Real Orden de 7 de Septiembre de 1834)⁽⁷⁾, dejando por sentado que se trataba del método más idóneo de cuantos hasta el momento se conocían.

Letra y espíritu de ellos queda igualmente reflejado en el Preámbulo del Reglamento de Escuelas Públicas que, si bien deja abierta a cada maestro la posibilidad

(7) Gaceta de Madrid de 10 de Septiembre de 1834.

de elegir método, presenta sin embargo las excelencias del sistema mutuo, incitando, lógicamente al maestro a decantarse por él.

La existencia de un número superior a 80 niños por aula hacía imprescindible su puesta en práctica, y es ésta la solución que adoptaron gran número de maestros, empleando este método que, por otra parte, ya llevaba ensayándose en España desde 1817 en que, a través de la **Crónica científica y Literaria de Madrid** comenzó a divulgarse como *"método que abrevia el tiempo, consolida lo que se aprende y economiza el trabajo y los gastos"*⁽⁸⁾.

3) AUSENCIA DE PROGRAMAS

Todas las prescripciones y orientaciones legislativas se limitaban a hacer una relación de las materias constitutivas de la instrucción primaria y a presentar, someramente y de forma muy general, los aspectos de contenido que debían ser tratados, de manera que, en lugar de programas, debemos hablar más bien de unos vagos cuestionarios en el caso de la Religión, Lectura, Escritura y Aritmética, y una absoluta falta de referencia para el resto de las materias relacionadas.

Se deduce de todo ello el "carácter artístico" que se otorgaba al maestro,

(8) **CRÓNICA CIENTÍFICA Y LITERARIA**. N^o 41. 19 de Agosto de 1817. Madrid.

dejando a su propio albedrío gran parte de la configuración curricular, es decir, que junto a la base legal escasamente orientativa, debía poner de manifiesto su sentido común y dotes personales para llevar a término su tarea.

4) EL SISTEMA DE EVALUACIÓN

Son de gran interés las numerosas referencias que se hacen relativas al progreso de los alumnos en cada materia. Ciertamente se tenía clara la idea de ir comprobando día a día el rendimiento dentro de cada clase, valorando las respuestas a preguntas orales, los trabajos escritos..., así como los "exámenes privados semanales y mensuales".

Se trataba, sin duda, de una auténtica evaluación continua, a través de la cual podía perfectamente el maestro tener una idea clara de las capacidades de cada alumno y de la evolución progresiva en las diferentes materias, para integrar todo este conocimiento en la ordenación general de su clase.

Sin embargo, todo ello quedaba verdaderamente desvirtuado con la exigencia de unos exámenes públicos que determinaban la promoción o no de los alumnos. La decisión de la Comisión examinadora, en la que la escasa o nula participación del maestro respectivo era un hecho, ponía en tela de juicio todo el planteamiento de una filosofía de evaluación continua, de manera que todo quedaba

reducido a la "carta que se jugara" cada alumno durante su presencia ante la correspondiente Comisión.

5) EL AGRUPAMIENTO DE ALUMNOS

Debido al importante número de alumnos que podía asistir a cada aula, era necesario, y así se sugería, constituir en cada clase grupos homogéneos, tomando como referencia la edad cronológica y la instrucción, *"cuidando que no haya desigualdades notables en los conocimientos individuales de los niños que compongan cada sección. Al efecto los discípulos de cada sección deberán usar los mismos libros y recibir las mismas lecciones"* (Artículo 59).

Sin embargo, se atisba un sugerente "criterio de flexibilidad" a la hora de constituir tales grupos, pues se señala claramente la posibilidad de pertenecer a más de un grupo, según la actividad que se esté desarrollando. El Artículo 72 es claro en este sentido: *"Los discípulos de una misma sección de escritura pueden corresponder a diferentes secciones de lectura"*, de tal manera que junto a la necesidad de homogeneización, quedaba clara la conveniencia de que los grupos no fueran estancos, posibilitando el fluir de unos a otros.

6) EL SISTEMA DE MOTIVACIÓN

A lo largo de nueve artículos se desarrollan los premios y castigos de que pueden ser acreedores los alumnos. El planteamiento general es sembrar en cada uno la responsabilidad y satisfacción del deber cumplido; que el alumno premiado se sienta orgulloso de su logro y sirva de ejemplo a los demás. Se trataba de constatar públicamente el mérito del alumno haciéndolo mediante su ubicación en un puesto señalado, o a través de la medalla que se le otorgaba para lucirla durante un mes.

Era, en definitiva, una educación a través del ejemplo; y si públicamente se otorgaban las recompensas, también eran públicas las sanciones, de manera que pudiera mostrarse la situación incómoda en que se veía el alumno merecedor de un castigo, que quedaba "señalado con el dedo" ante sus compañeros.

No obstante, esto debía armonizarse con lo estipulado en el Artículo 35 que, taxativamente, establecía: *"No se impondrá jamás castigo alguno que tienda por su naturaleza a debilitar o destruir el sentimiento del honor"*.

Como complemento a este sistema de recompensas y dentro de la misma línea de estímulo público, se proponía un ambiente de competitividad de los alumnos mediante el procedimiento de los "puestos" en la clase, de tal manera que se avanzaba o retrasaba "puestos" en función de las respuestas acertadas o erróneas.

7) LA PERSONALIDAD DEL MAESTRO

Es, en definitiva, el arte de cada maestro el pilar fundamental de sustentamiento de la escuela. De nada sirve todo un "vademécum" de orientaciones si después no se sabe aplicarlas adecuadamente.

Ésta es una de las principales enseñanzas que debía sacar en conclusión el maestro en formación. Ya en el Preámbulo se afirmaba: *"No hay un buen método para un mal maestro"*.

Y este "arte personal" va a ser determinante a la hora de conseguir una auténtica dinámica de trabajo y convivencia en el aula: ese maestro que fuera capaz de conseguir un verdadero acercamiento a sus alumnos, había recorrido ya un gran trecho del camino a andar. Merece la pena transcribir el Artículo 49 por la claridad con que manifiesta todo este planteamiento:

"Los maestros procurarán muy particularmente merecer y obtener, por cuantos medios les dicte su prudencia, el respeto afectuoso de los discípulos, tan distante del temor servil, como de sobrada confianza".

Pues bien, todo este esquema será el modelo concreto para el aprendizaje de la profesión de maestro, y va a suponer un paradigma de escuela primaria que

perdurará durante muchas décadas y en cuyos esquemas irán formándose, generación tras generación, los futuros maestros.

3.2. REGLAMENTO ORGÁNICO DE LAS ESCUELAS NORMALES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA, DE 15 DE OCTUBRE DE 1843

La Ley de 21 de Julio de 1838 autorizando al gobierno a plantear provisionalmente el Plan de Instrucción Primaria, como hemos visto, establecía en su Artículo 12: "... *Un Reglamento especial determinará la organización de las Escuelas Normales*".

Era necesaria, por tanto, la promulgación de este Reglamento donde se concretara definitivamente el funcionamiento de todo lo concerniente a la formación de maestros. Pues bien, el 15 de Octubre de 1843 es refrendado el **Reglamento Orgánico de las Escuelas Normales de Instrucción Pública**⁽⁹⁾, en el que se van a concebir estas instituciones como centros polivalentes, destinados no exclusivamente a la formación de maestros.

Se trata de Centros complejos que admitirán tres clases de alumnos:

- 1.- Los aspirantes a maestros de primeras letras.

(9) Gaceta de Madrid de 21 de Octubre de 1843.

- 2.- Los que sin dedicarse al Magisterio quieran adquirir el todo o parte de los conocimientos que en ella se suministran.
- 3.- Los niños, cuyo objeto es únicamente la instrucción primaria elemental.

Junto a estos tres tipos de alumnos se posibilita a los *"maestros ya establecidos con escuela en la provincia asistir gratuitamente a la Normal para perfeccionar su enseñanza adquiriendo los conocimientos que se den en ella"*.

Esta organización conllevaba algunos pormenores dignos de tenerse en consideración:

Impartir Instrucción Primaria en estos Centros suponía disponer de un laboratorio práctico para, en cualquier momento y de forma fácil, mostrar la realidad educativa a los futuros maestros, amén de las posibles experimentaciones que pretendieran realizarse. Suponía, en definitiva, una cierta convivencia entre maestros en formación y niños que, sin lugar a dudas, iba a redundar en un mayor conocimiento práctico de la realidad infantil y la consiguiente formación profesional.

Considerarse estos Centros como Escuelas Superiores de Instrucción Primaria suponía, así mismo, contar con un alumnado formado por personas interesadas

solamente en la adquisición de los conocimientos allí impartidos, sin el propósito de dedicarse en el futuro a la instrucción pública, y esto era, en principio, una elevación del nivel, además de una enriquecedora convivencia para quienes tenían sus miras puestas en el Magisterio.

Y qué decir de la convivencia de los futuros maestros con aquellos maestros en ejercicio a quienes se permitía asistir a las clases en la Escuela Normal. Es una de las mejores posibilidades que ha ofrecido la legislación española de contactar codo a codo los estudiantes con verdaderos profesionales, y recibir de ellos la visión realista de toda la problemática inherente al quehacer educativo.

A pesar de este complejo alumnado, las enseñanzas constitutivas de los dos años que duraban estos estudios quedaban fundamentalmente orientadas a proporcionar la cultura que todo maestro debiera poseer. Parecía estar claro el modelo de maestro que se pretendía formar, como claro, así mismo, el prototipo de destinatario de sus futuras enseñanzas. Efectivamente, como respuesta a una pedantería muy propia de la época, plagada de eruditos fuera de contexto, se señala en el Preámbulo de este Reglamento una decidida concepción de estos estudios como el vehículo que iba a proporcionar la base formativa de quienes se dedicarían a educar al más llano pueblo, por lo que había que atender a lo fundamental, prescindiendo de lo superfluo:

"El carácter de esta enseñanza tiene que ser esencialmente popular; todo

lo que no sea estrictamente necesario al pueblo es una escrecencia dañosa, un defecto que la imposibilita cumplir con su especial objeto. Este objeto es formar maestros de escuela y, más que todo, maestros de aldea: cuantos conocimientos adquieran éstos han de ser sólidos, prácticos, capaces de transmitirse a hijos de gente sencilla y pobre...".

Ciertamente no se pretende formar unos maestros plagados de sabiduría, ignorantes del norte que ha de guiar su tarea, sino por el contrario unos maestros pisando sobre el propio terreno, dotados de un sentido común y formados con una visión práctica acerca de la futura labor que les sería encomendada.

Se insta, a tenor de ello, a prescindir del tratamiento, o al menos del tratamiento en profundidad, de determinadas materias, tales como cursos completos de Física, Química o Historia Natural, pues aparte de ser un lujo, será en la mayoría de los casos, contraproducente para la formación del propio maestro: *"perjudicial, que o bien abrumba a los entendimientos no dispuestos para recibirlos o engendra pedantes insufribles que, envanecidos luego con un saber mal digerido, salen de una condición que les hubiera ofrecido paz y bienestar, para correr tras de otra donde sólo encuentra zozobras y miserias...".*

Con esta idea clara en el legislador, de que la formación del maestro debía apuntar a una diana de practicidad tanto en los conocimientos teóricos como en la propia práctica, se establecen las enseñanzas constitutivas de estos estudios,

dividiéndolas en dos clases:

1) **Las más necesarias, indispensables**, que han de impartirse con toda solidez y extensión posibles. Son las verdaderamente constitutivas de una formación docente específica y que son considerados como *"estudios que no deben dejarse de la mano hasta adquirir la mayor perfección en ellos"*. Son:

- Lectura
- Escritura
- Gramática
- Aritmética
- Geografía
- Enseñanza Religiosa
- **Práctica de la Enseñanza**

2) **Las otras**, consideradas *"de adorno, o bien útiles para rectificar ciertas preocupaciones, facilitar algunas operaciones de la vida, o suministrar ideas que ensanchan el entendimiento y aún suelen tener aplicación en el estado más humilde"*. Se alude en este segundo grupo a la Física, la Química, la Historia Natural, *"que han de tocarse ligeramente y limitarse a una conferencia semanal, suficiente para que en los dos años adquiriera el alumno un leve conocimiento de los fenómenos del universo..."*. *"Lo mismo sucede con la Retórica y Poética, que tienen que reducirse a muy leves nociones, pues sería ridículo querer convertir en oradores y poetas a pobres campesinos cuando no es ésta su vocación"*.

Estas materias deben considerarse complementarias de la formación

básica del maestro, confiriéndose el principal peso específico a las materias agrupadas en el primer apartado. No obstante, y de cara sobre todo a aquellos alumnos cuyo objetivo es profundizar en la Instrucción Primaria, se relacionan todas estas materias, aunque dejando en manos de las *"Comisiones, los directores y maestros el establecimiento de las diferencias que debe haber entre la enseñanza de los que se dedican al Magisterio y de los que sólo por afición o por cultivar su entendimiento siguen las mismas clases"*.

Y es en este Reglamento donde por primera vez se mencionan las Escuelas Prácticas: *"Las Escuelas Normales tienen por objeto... ofrecer en su escuela práctica de niños un modelo para las escuelas elementales, ya públicas ya privadas"* (Artículo 1).

También queda configurado el currículo de las Escuelas Normales, en el Artículo 5, donde se señalan, como asignaturas profesionales: *"Principios Generales de Educación y Métodos de Enseñanza, con su práctica en la Escuela de niños"*.

Cierto es que aún quedaba mucho camino por recorrer: no se perfilaba en absoluto el régimen de estos centros de prácticas, ni su funcionamiento, ni su conexión con la Escuela Normal..., pero sí quedaban definitivamente contemplados como centros destinados a proporcionar la formación práctica de los futuros maestros.

Quedaba claro que la escuela práctica no era meramente un modelo, a modo de escaparate, para el resto de las escuelas, sino un lugar que acogería a los maestros en formación. Es más, se pretende que la escuela práctica sea una escuela de calidad; no valdrá cualquiera: *"para servir de escuela práctica se agregará a la Normal una de las mejores que sostenga el Ayuntamiento, y cuyo maestro, si merece la confianza de la Comisión provincial, continuará de regente, pero bajo la dependencia del director del establecimiento"* (Artículo 13).

Conviene detenernos en esta nueva figura que aparece en el Reglamento: la del **Regente**, por el protagonismo que va a tener en la formación práctica de los maestros. El Regente no va a ser solamente el principal responsable de la Escuela Práctica, sino que va a ser uno de los principales artífices en la formación profesional propiamente dicha, en las Prácticas de Enseñanza.

Sus cometidos se irán perfilando progresivamente en futuras disposiciones, aunque ya se señala ahora, además de la coordinación de la práctica docente, *"la obligación de perfeccionar en la lectura y escritura a los aspirantes a maestros"* (Artículo 12). Ciertamente es una tarea de tipo instructivo en cuanto a técnicas instrumentales se refiere, pero poco a poco se le irá confiriendo como labor fundamental la de proporcionar una orientación en lo referente a los principales aspectos didáctico-organizativos propios de la escuela.

En suma, con este Reglamento Orgánico de Escuelas Normales queda definido el tipo de Centro (Escuela Normal) donde ha de tener lugar la formación inicial del maestro; se prescribe la existencia de Escuelas Prácticas como centros complementarios destinados a la práctica docente; se establece un Plan de Estudios de Magisterio de dos años de duración, para cuyo ingreso se exige una edad mínima de 16 años y la superación de un examen de acceso en el cual los aspirantes demuestren que *"saben leer y escribir corrientemente, y las cuatro reglas de aritmética, que poseen algunas nociones de Gramática Castellana y están impuestos en los principios de Religión"*; y se determinan las materias constitutivas de ese Plan de Estudios, haciéndose referencia expresa a las Prácticas de Enseñanza y al Regente de la Escuela Práctica.

Sin embargo, no hay más pormenores sobre organización, duración y responsabilidades en el cometido de las Prácticas, lo que hace pensar que dichas Prácticas no pasarían de algún contacto esporádico con la escuela para, fundamentalmente, observar la tarea que el maestro realizara en ese momento.

3.3. REAL DECRETO DE 30 DE MARZO DE 1849. NUEVA ORGANIZACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES

Para seguir de cerca la evolución de las Escuelas Normales, vamos a

detenemos, aunque someramente, en este Real Decreto de 30 de Marzo de 1849⁽¹⁰⁾.

En principio se procede a una "reconversión" de todas las Escuelas Normales del reino, así como a una catalogación de las mismas:

Se concibe una Escuela Normal Central, con sede en Madrid, como núcleo propulsor del resto de las Normales, y con la misión de formar a los propios profesores normalistas.

La Instrucción Primaria, concebida en dos grados, Elemental y Superior, exigía la existencia de maestros con una formación específica adecuada al propio grado. Y esta es, precisamente, la razón de ser de la división de las Escuelas Normales en Elementales y Superiores, cuya nueva organización se prescribe en este Real Decreto.

Las Escuelas Normales, en todo el reino, van a quedar reducidas, además de a la referida Escuela Normal Central, a 9 Normales Superiores y 22 Elementales.

Se exige, para ingresar en cualquiera de las Escuelas Normales, una edad comprendida entre los 17 y los 25 años, y se establece una duración de dos años para los estudios en las Normales Elementales y tres para los de las Superiores.

(10) Gaceta de Madrid de 2 de Abril de 1849.

Las únicas materias de carácter profesional que se señalan son "Métodos de Enseñanza" (en las Normales Elementales) y "Pedagogía, o sea Principios Generales de Educación y Métodos de Enseñanza" (en las Superiores), con lo que la formación práctica va a quedar, por el momento, contemplada en los mismos términos del Reglamento Orgánico de 1843.

Únicamente se reseña la obligatoriedad de que en cada Escuela Normal, Elemental o Superior, existan un Regente y un Auxiliar o Pasante del Regente. Igualmente siguen quedando plasmadas en documento legal las Escuelas Prácticas Agregadas a las Normales, cuyo sostenimiento continúa encomendándose a los Ayuntamientos respectivos.

Un dato de indudable interés que se reseña ahora es la instauración de un Inspector de Escuelas en cada provincia; y es importante para nosotros no sólo por la incorporación de una tarea técnica, cual es la de los inspectores, al ámbito educativo, sino por la conexión de éstos con las Escuelas Normales prevista en el Decreto, prescribiéndoles la obligación de enseñar en la Escuela Normal Elemental de su provincia las materias que se les señale, en ciertas épocas del año.

3.4. REAL DECRETO DE 15 DE MAYO DE 1849. NUEVO REGLAMENTO PARA ESCUELAS NORMALES

El Reglamento Orgánico de las Escuelas Normales de 1843 había que actualizarlo y dotarlo de mayor definición, y para ello se promulga el Real Decreto de 15 de Mayo de 1849 que contendrá un nuevo **REGLAMENTO PARA LAS ESCUELAS NORMALES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA DEL REINO**⁽¹¹⁾.

El Artículo 1, avanzando respecto a disposiciones anteriores, va perfilando con mayor rigor la virtualidad de las Escuelas Normales, señalando, en tres puntos, el objeto de las mismas:

- 1.- Formar maestros idóneos para las escuelas comunes de primeras letras.*
- 2.- Ofrecer en su escuela práctica de niños un modelo para las demás escuelas, así públicas como privadas.*
- 3.- Servir a los aspirantes a maestros para que vean y puedan hacer por sí en la misma escuela práctica la aplicación de los sistemas y métodos de enseñanza".*

(11) Gaceta de Madrid de 23 de Mayo de 1849.

En este tercer punto quedan plasmadas las dos principales funciones a desempeñar en las Escuelas Prácticas por los maestros en formación:

- Observación de toda la realidad educativa.

- Iniciación práctica y real en el oficio de enseñar.

Se avanza, así mismo, en cuanto a la definición de las "Escuelas Prácticas", estableciendo que las mismas:

- Forman parte de las Escuelas Normales

- Sirven de escuela pública a los niños del pueblo

- Se dividen en dos secciones, 1ª y 2ª, dependiendo del nivel de instrucción de los alumnos.

Con respecto a los Regentes, también se va definiendo su figura: se les confiere un importante protagonismo en la formación práctica, y se establece la provisión de sus plazas mediante una oposición, cuyo tercer ejercicio, esencialmente práctico, consistía en *"explicaciones verbales sobre la Pedagogía y Métodos de Enseñanza, y su aplicación en la Escuela Práctica"*.

Al igual que la normativa anterior, las Escuelas Normales son concebidas como centros destinados a admitir cuatro clases de alumnos: aspirantes a maestros, alumnos libres, niños, y maestros ya establecidos.

Las tradiciones de siglos atrás sobre limpieza de sangre y demás pormenores exigidos a los aspirantes a maestros, continúan también ahora, actualizando su nomenclatura, con los siguientes requisitos:

- Fe de Bautismo
- Atestado de buena conducta
- Certificado Médico
- Autorización paterna
- *"Cuando el padre resida fuera habrá de abonarle un vecino con casa abierta, con quien se entenderá el director".*

Una vez admitidos tendrán que pasar un examen de ingreso que versará sobre las materias que *"abrazo la instrucción primaria completa"*.

El Curso abarcará desde de 1 de Octubre hasta fin de Junio y las enseñanzas se organizarán atendiendo a dos bloques:

- 1) Instrucción teórica, consistente en lecciones de una hora y media de

duración, dividida en dos secciones:

- A) Explicación del programa
- B) Ejercicios y conferencias sobre lo anterior.

2) Ejercicios como ayudantes en la Escuela Práctica para aprender y ejecutar los diferentes métodos de enseñanza.

3.5. LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 9 DE SEPTIEMBRE DE 1857. "LEY MOYANO".

Era necesario ensamblar todos los niveles de enseñanza con un criterio de unidad y sistematicidad, para conferir a la educación española un sentido de coherencia de que adolecía hasta entonces. Esta es, precisamente, la finalidad de la **"Ley de Bases de 17 de Junio de 1857, autorizando al Gobierno para formar y promulgar una Ley de Instrucción Pública"**, que será la predecesora de una Ley General de Educación que tendrá vigencia durante más de un siglo, la **"LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 9 DE SEPTIEMBRE DE 1857"**⁽¹²⁾, conocida como **"LEY MOYANO"**, nombre debido al entonces Ministro de Fomento, Claudio Moyano.

Esta Ley clasifica las enseñanzas, establece las materias constitutivas de

(12) Colección Legislativa de España. Tomo LXXIII. Págs. 256-305.

cada nivel educativo o cada carrera, dicta normas sobre libros de texto, se refiere a Centros, Profesorado, Administraciones, Inspección...; es decir, aborda todos los pormenores reguladores del engranaje educativo del país.

Con respecto a los estudios de Magisterio hay varios puntos significativos:

Los considera la Ley como "enseñanzas profesionales" junto a las de Veterinaria, Profesores Mercantiles, Náutica, y Maestros de Obras/Aparejadores y Agrimensores.

La Primera Enseñanza sigue considerándose dividida en dos niveles: Elemental y Superior, con lo cual el Magisterio continúa con la estructuración que tenía hasta entonces (Maestro de Primera Enseñanza Elemental y Superior), y consiguientemente con un currículo distinto para cada uno.

Para obtener el Título de Maestro de Primera Enseñanza Elemental se exigía cursar las materias de: Catecismo, Historia Sagrada, Lectura, Caligrafía, Gramática Castellana, Aritmética, Geometría-Dibujo Lineal-Agrimensura, Geografía, Historia de España, Agricultura, **Principios de Educación y Métodos de Enseñanza y Práctica de la Enseñanza.**

Además de estas materias, el aspirante a Maestro del grado Superior debía haber adquirido nociones de Álgebra, de Historia Universal y de los fenómenos comunes de la naturaleza.

A las Escuelas Normales de Primera Enseñanza se dedica todo un Capítulo con un total de 6 artículos (del Art. 109 al 114), que no suponen avance con respecto a lo legislado en disposiciones precedentes, pues vuelve a señalarse la obligatoriedad de existencia de una Escuela Normal en cada provincia y otra Central en Madrid, así como: *"toda Escuela Normal tendrá agregada una Escuela Práctica que será la superior correspondiente a la localidad para que los aspirantes a maestros puedan ejercitarse en ella"* (Artículo 110). Esta Escuela Práctica será sostenida por el Ayuntamiento del pueblo y su conservación correrá a cargo de la Corporación Municipal.

No deja de llamar la atención la discriminación que, con respecto al resto de los centros de Enseñanza Superior o Profesional reciben las Escuelas Normales en cuanto a su sostenimiento, pues junto al primer párrafo del Artículo 126: *"Las Universidades y Escuelas Superiores y Profesionales serán sostenidas por el Estado..."*, un segundo viene a añadir: *"exceptuándose las Escuelas Normales de Primera Enseñanza"*, encargándole este cometido a la provincia correspondiente. ¿Será este régimen económico especial que se confiere a las Escuelas Normales un indicativo de la consideración que merecen y merecerán en el devenir histórico?... La Historia nos

irá desvelando este interrogante.

El profesorado de las Escuelas Normales también queda definido en esta Ley (Artículo 200). Se le exige tener el Título de Maestro Superior y haber estudiado posteriormente en la Escuela Normal Central en curso propio de los Maestros Normales, si bien este requisito puede dispensarse a quienes hayan ejercido durante ocho años en la Escuela Superior. Así mismo se contempla la posibilidad de acceder a Maestro de Escuela Normal a los Regentes de las Escuelas Prácticas, a quienes se reservará la quinta parte del total de las vacantes, siempre y cuando cuenten con un mínimo de 10 años de experiencia.

La labor de la Inspección será abordada igualmente en la Ley, y tendrá cierta incidencia en las Escuelas Normales. Se contempla la existencia de tres Inspectores Generales que serán nombrados entre los Inspectores de provincia, Directores de Escuelas Normales o Maestros del Curso Superior de la Escuela Normal Central, todos ellos contando con más de 5 años de ejercicio profesional. Su cometido, aparte de la vigilancia de las inspecciones provinciales, será visitar las Escuelas Normales.

Esto es todo lo que recoge la Ley Moyano relativo a la formación de maestros. Aunque a simple vista no parece gran cosa, sí lo es si consideramos que queda establecido un marco estable de estudios profesionales y una definición de

profesorado y centros que, podemos afirmar, quedan definitivamente consolidados, aunque, lógicamente, sometidos a las modificaciones derivadas de legislaciones posteriores.

3.6. PROGRAMA GENERAL DE ESTUDIOS DE LAS ESCUELAS NORMALES DE PRIMERA ENSEÑANZA. (R.D. DE 20 DE SEPTIEMBRE DE 1858).

Dentro del marco establecido por la Ley Moyano, y un año después de su promulgación, aparece este Real Decreto de 20 de Septiembre de 1858 (FERRER, 1891; págs. 26-27), que viene a concretar el Plan de Estudios destinado a los tres tipos de Maestro:

- Maestro de Primera Enseñanza Elemental
- Maestro de Primera Enseñanza Superior
- Maestro de Escuela Normal.

Para el primero de ellos se exige aprobar un examen de ingreso sobre las materias constitutivas de la Primera Enseñanza Elemental. La duración de estos estudios será de dos años y como asignaturas profesionales sólo figura la de **PRINCIPIOS DE EDUCACIÓN Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA** que tendrá una dedicación de dos horas semanales en tan sólo un curso.

Aparte de las materias teóricas, se hace una interesante descripción de las Prácticas de Enseñanza en el Artículo 15: *"Desde el segundo semestre de los estudios asistirán los alumnos a los ejercicios de la escuela práctica, ocupándose durante el último semestre en el régimen y dirección de la Escuela. En estos ejercicios les acompañarán y dirigirán los profesores de Escuela Normal que tengan a su cargo la enseñanza de las materias sobre las que versen"*.

Deseábamos un texto legislativo que precisara con mayor detalle la formación práctica, y he aquí el presente R.D. que nos va a precisar:

- Prácticas de Enseñanza a partir del segundo semestre con observación y ejercicios prácticos en la Escuela Aneja.
- Prácticas de Enseñanza con responsabilidad total de la marcha del aula en el último semestre.
- Dirección de las Prácticas a cargo del Regente de la Escuela Práctica y de los distintos profesores de la Escuela Normal, cada uno de los cuales orientará su propia materia.

Toda esta, cada vez mayor, concreción de la normativa es un claro indicativo de esa progresiva evolución de la formación del maestro hacia modelos más

sistemáticos que se van distanciando de aquellos paradigmas artesanales que pervivieron durante siglos.

En relación al **Título de Maestro de Primera Enseñanza Superior**, para acceder al mismo se requería haber aprobado todas las materias constitutivas del Grado Elemental y cursar durante un año un total de 11 asignaturas, entre las cuales figura la PEDAGOGÍA. La normativa sobre Prácticas de Enseñanza era similar a la correspondiente al Título de Maestro Elemental.

En cuanto al **Maestro de Escuela Normal**, se le exigían las dos titulaciones anteriores y cursar durante un año las materias de:

- Retórica y Poética
- Pedagogía
- Noticias de Disposiciones Oficiales de Primaria
- Religión y Moral.

Es gratamente curiosa la exigencia de que todo Profesor de Escuela Normal, con independencia de la asignatura que le correspondiera impartir, debía contar, en su formación, con una base pedagógica y legislativa. El acercamiento a la realidad que esto suponía, garantizaba a los futuros maestros una formación conexiónada con el mundo profesional docente. Los Profesores Normalistas que estaban

involucrados todos ellos en la orientación de las Prácticas de Enseñanza, lo iban a hacer documentados no sólo en su asignatura, sino en los aspectos más generales de lo concerniente a la educación.

Es de resaltar, igualmente, las prácticas que debían realizarse para obtener el Título de Maestro Normal (Artículo 10):

- Asistencia a 4 lecciones, por lo menos, cada semana, de las que reciban los aspirantes a Maestros Elementales y Superiores.

- Explicación de 2 lecciones teóricas de cada ramo de la Enseñanza Elemental.

- Las lecciones de repaso que se le encomienden.

En definitiva, un reflejo de la preocupación por que el profesorado encargado de formar a los maestros tuviera una formación cultural y, sobre todo, un bagaje práctico derivado de estas exigencias contempladas en el Plan de Estudios.

3.7. REAL DECRETO DE 23 DE SEPTIEMBRE DE 1898, REFORMANDO LAS ESCUELAS NORMALES.

A lo largo de 40 años, la formación de los maestros sufre escasas variaciones respecto a lo determinado en el Programa General de Estudios de 1858, aunque es una época de escasa consideración de los estudios de Magisterio.

Bien es cierto que los vaivenes políticos llevan a realidades legislativas de una brevedad inusitada: citemos, a modo de ejemplo, la Ley de Instrucción Primaria de 2 de Junio de 1868 ⁽¹³⁾: (Por ella quedan suprimidas las Escuelas Normales y se determina que los Estudios de Magisterio se realicen en Centros de Segunda Enseñanza, estableciendo los requisitos de tener 17 años cumplidos, realizar un examen de ingreso y cursar tres años en los que tendría un tratamiento especial la asignatura de Pedagogía que se impartiría durante los tres años. Con esto y las Prácticas que se reglamentarían, superando además una Reválida, se obtendría el Título correspondiente). Pues bien, esta Ley era derogada por Decreto de 14 de Octubre de ese mismo año, con lo que su vigencia sobrepasó escasamente los cuatro meses.

Esta situación de constantes y efímeras reformas legislativas fue la tónica durante todos estos años. La inestabilidad política y los sucesivos cambios que ello conllevaba suponía que cada ministro tuviera que aportar su reforma particular. TURÍN

(13) Colección Legislativa de España. Tommo XCIX. Págs. 706-721.

(1967; pág. 289) describe perfectamente este caos: *Cada ministro se consideraba obligado a manifestar su autoridad mediante un número de decretos proporcional a la idea que tenía de sus funciones; estos decretos eran generalmente contrarios a los dictados por su predecesor; y el número de ministros de Instrucción Pública, entre 1875 y 1903, fue de 22, por lo que se comprende el sentido de la palabra "jungla" aplicada por VINCENTI a la legislación escolar... ¿En qué medida fueron aplicados aquellos decretos que sólo duraron unos meses y que reaparecieron más o menos modificados, unos meses o unos años después?*

Muchas habían sido las críticas vertidas en las últimas décadas acerca de la formación de los maestros en general, y de la formación práctica en particular, que ponían de manifiesto una importante preocupación por mejorar la situación. COSSIO (1929), comisionado por el Ministerio para que emitiera un informe al respecto, señaló que las Prácticas de Enseñanza resultaban poco menos que inútiles, incluso perjudiciales; criticó que fueran al final de la carrera, por poco tiempo y mal organizadas. A continuación propone un modelo de Escuela Práctica que sea laboratorio experimental para la investigación y comprobación de principios psicológicos y pedagógicos, y que sea el lugar para los ejercicios por medio de los cuales han de aprender su profesión los alumnos mediante: ver hacer, observar cómo participan otros y hacer personalmente. Esto, unido a una reflexión sobre toda la obra, contribuirá a ir la perfeccionando progresivamente.

Parte de estas observaciones será tenida en cuenta en la Reforma de las Escuelas Normales que se acomete en el año 1898 mediante el R.D. de 23 de Septiembre.

A partir de ahora van a considerarse, de forma conjunta, los estudios para maestros y maestras, que habían venido recibiendo un tratamiento desigual.

Desde el año 1857 en que se crean las Escuelas Normales para Maestras (Ley de 9 de Septiembre), ven la luz distintas Reales Ordenes a través de las cuales se organiza su estructuración y se determinan los Planes de Estudios (R.O. de 14 de Marzo de 1877, R.O. de 26 de Enero de 1880, R.O. de 1 de Junio de 1880, R.O. de 17 de Agosto de 1881, R.O. de 3 de Septiembre de 1884...), sin embargo en planteamiento y diseño de la formación práctica no difiere de los modelos que ofrecían las Escuelas Normales de Maestros.

Es, no obstante, ahora cuando se unificarán las Escuelas Normales masculinas y femeninas en cuanto a programas de estudios se refiere, *"sin más excepción que la relativa a las asignaturas de corte, labores y gimnasia, y apenas hay necesidad de indicar la razón de estas excepciones"* (Preámbulo), y aproximando la equiparación entre maestra y maestro, así como entre profesoras y profesores de Escuelas Normales (*"... habiendo en España muchos partidarios de proporcionar a la mujer medios decorosos de hacer fructífero su trabajo intelectual, no ha sido posible*

hasta hoy realizar ampliamente estos nobles propósitos").

Se trata de una importante reforma que pretende reavivar y potenciar las Escuelas Normales y que viene a concebirlas como "centros de cultura general y técnica", en los que el profesorado *"debe esmerarse en enseñar sólidamente aunque no sea mucho; en prescindir de lo controvertible y aparatoso para buscar el carácter práctico de las enseñanzas y lo inmediato de sus aplicaciones, comprendiendo que importa más saber hacer que llenar el entendimiento con fórmulas, clasificaciones y definiciones inútiles o perjudiciales"*.

Quedaba claro, con esta declaración de intenciones en el Preámbulo y Exposición del R.D., el espaldarazo que pretendía darse a la formación práctica de los maestros: junto a una cultural general *"que ha de tener ciertas condiciones de solidez aunque no de extensión"*, se añade, y con una dimensión relevante, la preparación técnico-profesional, cuya incidencia podrá verse más directamente en el tratamiento que se dará a las Escuelas Anejas, a las Prácticas de Enseñanza y a las asignaturas de carácter pedagógico dentro del Plan de Estudios.

Comienza el Artículo 1 estableciendo la implantación de dos Escuelas Normales Centrales en Madrid (una de Maestros y otra de Maestras), una Escuela Normal Superior de Maestros y otra de Maestras en cada distrito universitario, y en el resto de las provincias, al menos una Escuela Normal Elemental.

La configuración de las Escuelas Normales implicaba ya contar obligatoriamente con una Escuela Práctica graduada, que quedaba ahora perfectamente definida:

- Se establecía que la Escuela Práctica fuera graduada, acorde con la idea del legislador de *"organizar la enseñanza pública de los grandes centros de población sobre la base de las **Escuelas Graduadas**, fórmula de organización escolar que podría conciliar la economía con la resolución de varios problemas pedagógicos que esperan soluciones para nosotros". "Ha parecido necesario ensayarla en las Escuelas Prácticas agregadas a las Normales de Maestros y Maestras para que los aspirantes al Magisterio puedan apreciar por sí mismos las ventajas de esta organización, ya muy conocida en otros países, y ser intérpretes aptos de ella cuando lleguen a encargarse de la dirección de Escuelas Públicas". Las Anejas a las Normales Elementales constarían, por lo menos, de tres secciones, y de cuatro las Anejas a las Superiores y Centrales.*

- La dirección de la Escuela Práctica recaía sobre el Regente, cuya figura analizaremos más adelante.

- Supone una importante innovación la competencia que se le otorga al Director de la Escuela Normal como Inspector de la Escuela Práctica. Ciertamente es un hito relevante en cuanto a conexión entre estos dos centros que ayudará a salvar el clásico divorcio que había existido entre los mismos.

- Viene a recalcarse, como característica sustancial de la Escuela Aneja, el primigenio sentido de "Escuela Normal" o modélica, así como laboratorio pedagógico. (*"Estas Escuelas Graduadas servirán de modelo a las demás escuelas públicas, y en ellas se ensayarán, con preferencia, los modernos adelantos pedagógicos"* (Artículo 2).

- Otro avance, que no habíamos visto hasta ahora, es el establecimiento en la Escuela Práctica de Maestras de una sección con niños y niñas párvulos.

- En cuanto al criterio de clasificación de los alumnos, se confiere al Regente la potestad de adscribirlos a las distintas secciones, atendiendo a la *"edad y cultura de cada uno"*.

- Con respecto a la rotación de los maestros de la Escuela Aneja,

se pretende que los niños que comiencen la enseñanza con un maestro puedan terminarla con el mismo.

Los Estudios de Magisterio, tanto de las Escuelas Normales Elementales como de las Superiores, se realizarán en dos cursos con sus reválidas correspondientes, y con un máximo de 30 alumnos por aula.

Conviene, no obstante, hacer una precisión terminológica, pues los cursos a los que se refiere la presente disposición no equivalen a los cursos académicos tal y como los concebimos hoy día, sino que su duración venía a corresponder a medio curso de los actuales; abarcaban desde el 16 de Septiembre hasta el 31 de Enero (Curso 1º), y desde el 16 de Febrero hasta el 30 de Junio (Curso 2º).

Las exigencias para realizar estos estudios eran: haber cumplido 16 años, acreditar buena conducta y superar un examen de ingreso.

El Plan de Estudios que se elabora para ambas Escuelas -Elementales y Superiores- responde a esa concepción de las Escuelas Normales como "*Centros de cultura general y técnica*" a que hemos hecho referencia:

Para el Grado Elemental se señalan las siguientes asignaturas: Doctrina Cristiana e Historia Sagrada, Geografía e Historia, Aritmética y Geometría, Dibujo y

Caligrafía, Física-Química-Historia Natural y Trabajos Manuales, Fisiología-Higiene y Gimnasia, **Pedagogía y Practica de la Enseñanza con nociones de Legislación Escolar.**

Conviene detenernos a analizar la consideración que se da esta última asignatura:

PRIMER CURSO: Pedagogía y Legislación Escolar: lección alterna de hora y media. *"La Pedagogía irá precedida de unas nociones de Psicología y se referirá a los principios de educación y de enseñanza de aplicación inmediata". "...En el caso de las maestras, la Pedagogía comprenderá necesariamente algunas nociones sobre la enseñanza especial de párvulos, y las lecciones de Legislación Escolar llevarán un complemento de Economía Doméstica".*

SEGUNDO CURSO: Práctica de la Enseñanza: tres horas diarias. *"El trabajo se distribuirá de tal modo que los alumnos tengan libre la mañana o la tarde a fin de que puedan hacer las Prácticas de Enseñanza sin faltar a otras clases de la Escuela Normal".*

Se trataba de un porcentaje de horas dedicado a Prácticas inusitado hasta ese momento dentro de un Plan de Estudios: tres horas diarias a lo largo de cuatro

meses y medio suponía un bagaje práctico nada desdeñable.

Contando con la insuficiencia de las Anejas para albergar a todos los "practicantes", se prevé que las Prácticas puedan realizarse también en las demás escuelas oficiales de la localidad, una vez puestos de acuerdo el Director de la Escuela Normal, el Inspector de las Escuelas Públicas y el Presidente de la Junta de Enseñanza.

Con respecto al Grado Superior, su estructuración sigue la misma línea que el Elemental, con cierto incremento del número de asignaturas: Religión y Moral, Gramática General-Filología y Literatura Castellanas, Geografía e historia, Aritmética-Geometría y Algebra, Física-Química-Historia Natural con nociones de Geología-Biología y Trabajos Manuales, **Antropología-Psicología y Teoría completa de la Educación, Derecho y Legislación Escolar, Fisiología-Higiene y Gimnasia, Didáctica Pedagógica y Práctica de la Enseñanza**, Dibujo Artístico y Caligrafía, Francés, Música y Canto, Corte y Labores (para maestras esta última),

Todas las materias "pedagógicas" (resaltadas en negrita) se impartirán en el Primer Curso y con una dedicación de tres lecciones (dos las maestras) semanales de hora y media. La **Práctica de la Enseñanza** tendrá un tratamiento exactamente igual que en el Grado Elemental.

Volvemos a señalar el marcado carácter práctico que se pretende dar a

estos estudios, y que queda reflejado también en el procedimiento examinador "... *contestando a dos lecciones designadas por la suerte y en un ejercicio práctico, común para todos los examinandos, señalado por el Tribunal*". "... *El examen de **Práctica de la Enseñanza** se verificará en la Escuela Agregada, y consistirá en dar una lección, designada por la suerte, y en resolver los problemas prácticos escolares que el Tribunal designe*".

Y se insiste: "... *Mientras no se dicten disposiciones especiales referentes al examen de Reválida de Grado Elemental, seguirá verificándose como hasta aquí, pero **exigiendo mayor competencia en el ejercicio práctico que se verificará en la Escuela Agregada, haciendo sobre él observaciones al examinando***" (Artículo 44).

Para mayor abundamiento en la consideración de practicidad, en la Reválida del Grado Superior, junto a exámenes de la práctica totalidad de las asignaturas se exigía contestar por escrito durante tres horas a un tema de Pedagogía, "*razonar y defender verbalmente un programa de conocimientos propio de la Escuela Primaria, que cada examinando presentará al solicitar el examen de Reválida*" y de un *ejercicio práctico en la Escuela Agregada*".

Dentro de la línea de profesionalidad que se pretende dar a estos estudios, debemos fijarnos en el tratamiento que se otorga al Regente de la Escuela Agregada. Al igual que en legislaciones anteriores, al Regente se le encomienda la

Dirección de la Escuela Práctica, sin embargo, desde ahora va a tener mayores cometidos y va a estar sometido a nuevas exigencias: Además de organizar la Escuela deberá *"tomar parte en los trabajos escolares de todas las secciones, y especialmente en los de la más adelantada"*. Sin embargo, lo más destacable desde nuestra óptica, es que se le convierte en el responsable de todas las enseñanzas de carácter profesional de la Escuela Normal, pues será, según este R.D., el encargado de impartir las asignaturas de Pedagogía, Legislación Escolar, Didáctica Pedagógica y Práctica de la Enseñanza. No en vano se le exigirá, para desempeñar tal puesto, estar en posesión del Título de Maestro Normal y se le conferirá la misma categoría y derechos de los profesores de la Escuela Normal.

No obstante, con tantas responsabilidades sobre sus espaldas, difícilmente podría el Regente atender a todas ellas. Ya en 1863 se denunciaba que estaban muy recargados de trabajo⁽¹⁴⁾, al tener que atender a la "Teoría y Práctica de Lectura y Escritura", a tenor de lo establecido en el Reglamento de 1843, cuanto más ahora en que se le encomendaban toda esa serie de cometidos.

Merece también nuestra atención la innovación que supone, dentro del marco educativo español, la adopción del sistema de enseñanza graduada para incorporarlo obligatoriamente a las Escuelas Prácticas. Ciertamente la graduación no

(14) "Regentes de Escuelas Normales". **ANALES DE PRIMERA ENSEÑANZA**. Tomo V. Imp. Victoriano Hernández. Madrid. 1863. Pág. 603.

era una novedad en la escuela española, pues la mayor parte de los maestros de Escuelas Unitarias establecían los correspondientes "grados" en sus aulas, sin embargo, se trataba ahora de una nueva graduación, distribuyendo cada "grado" en un aula diferente.

Uno de los más acérrimos defensores de su implantación fue Rufino Blanco, quien no consiguió su propósito durante el Congreso Nacional Pedagógico celebrado en 1892⁽¹⁵⁾, pero que su tesón, junto a las aportaciones de otros entusiastas (LÓPEZ DE MARTÍNEZ PERALTA, 1898) consiguió que se plasmara en este Real Decreto.

Debemos destacar en esta etapa de fin de siglo las grandes inquietudes de reforma en el mundo educativo: junto al mencionado Congreso, cabe señalarse la creación, diez años antes, del Museo Pedagógico Nacional⁽¹⁶⁾, o la aportación de la Institución Libre de Enseñanza que propugnó un modelo educativo en el que incluía una sustancial reforma de las Escuelas Normales, ampliando la enseñanza, desarrollando ejercicios prácticos, suprimiendo el academicismo de las lecciones y fomentando la relación comunicativa entre profesores y alumnos⁽¹⁷⁾.

(15) "Crónica del Congreso Pedagógico". **LA ESCUELA MODERNA**. N^o 20. Noviembre de 1892.

(16) "Museo Pedagógico de Instrucción Primaria". **Documentos para su Historia, Legislación, Organización, Memoria de sus trabajos**. Fontanet. Madrid. 1886.

(17) Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. N^o 128. 17 de Junio de 1882. Madrid.

Sin duda, este R.D. constituye el documento legislativo del siglo XIX en el que mejor quedan definidas las Prácticas de Enseñanza y delimitadas las competencias de los intervinientes en las mismas. Cotejando distintos documentos, vemos que viene a recoger gran parte del espíritu (y la letra) de una aportación realizada algún año antes por Pedro de ALCÁNTARA (1894), y que por su importancia transcribimos (ALCÁNTARA, 1894):

"Las Prácticas pedagógicas se organizarán conforme a las siguientes indicaciones:

a) Cada profesor dará enseñanza pedagógica de las asignaturas que tenga a su cargo (método, procedimiento, formas, medios auxiliares, bibliografía) y será el encargado de las mismas asignaturas en la escuela práctica.

b) Los alumnos del citado profesor acompañarán a éste a dicha escuela para, primero presenciar la práctica de su maestro, y cuando estén suficientemente preparados, dar la enseñanza a los niños por sí mismos, en presencia de aquél y de sus condiscípulos.

c) El profesor que dirija las Prácticas cuidará no sólo de que los alumnos que las hagan se preocupen de dar lecciones y suministrar conocimientos a los niños, sino de que al propio tiempo hagan hablar y discurrir a éstos, les corrijan los vicios de

pronunciación y locución, las faltas de urbanidad y cuantos defectos noten, con el fin de que sean prácticas educativas y no meramente didácticas.

d) A estos fines, la Escuela Primaria Anexa a la Normal se dividirá en tantas clases (locales separados) cuantos sean los cursos a que correspondan los alumnos que deban hacer las prácticas, de la que debe excluirse, cuando menos, a los de primero. Los referidos profesores se pondrán de acuerdo con el Regente de la Escuela Primaria Agregada a la Normal, para la formación del correspondiente horario y cuanto concierne al régimen pedagógico de dicha escuela, que funcionará como las que tienen varios profesores y cada uno se halla encargado de una o más asignaturas.

e) Con el profesor de Pedagogía harán los alumnos otras prácticas, consistentes en visitar escuelas y en producir informes orales o escritos acerca de la organización y estado de ellas.

f) Por vía de Prácticas Pedagógicas, se encomendará a los alumnos de la Normal el cuidado de los de la Escuela Anexa durante los recreos, juegos, excursiones y comidas, con la obligación de llevar notas, de que darán cuenta en clase, acerca de las particularidades, estado y comportamiento que observen en los niños y juzguen dignos de mención".

3.8. REGLAMENTO DE LAS ESCUELAS GRADUADAS ANEJAS A LAS NORMALES DE MAESTRAS Y MAESTROS, DE 29 DE AGOSTO DE 1899.

El 29 de Agosto de 1899, un año después de la reforma de 1898, se publica el **Reglamento de las Escuelas Graduadas Anejas a las Normales de Maestras y Maestros**⁽¹⁸⁾, que supone un completo documento sobre organización y funcionamiento de estos Centros.

Junto a aspectos relativos al edificio, mobiliario, material, presupuestos..., destacamos otros alusivos más directamente a las Prácticas de Enseñanza; son, concretamente, los referidos a la tarea del Regente y la labor a desempeñar por los "Alumnos Normalistas".

El Regente debía visitar diariamente todas las secciones y, al menos una vez por semana, tomar parte directamente en la enseñanza y educación de los niños.

La finalidad de esta participación era múltiple: por una parte era la forma más directa de adquirir datos respecto al estado de la educación e instrucción de los alumnos; por otra podía corregir los defectos de organización que observara; y, en último lugar, tenía la oportunidad de ofrecer modelos de trabajo escolar a los alumnos en prácticas.

(18) Gaceta de Madrid de 5 de Septiembre de 1899.

Con respecto a los "practicantes", eran destinados por el Regente a las secciones correspondientes y estaban obligados a realizar los trabajos que aquél les encomendara, bajo la inmediata dirección de los maestros de cada sección.

Todo el Artículo 48 señala puntualmente el proceso de participación que debían seguir:

"Los alumnos normalistas prepararán con algunas horas de anticipación las lecciones que vayan a dar en las secciones de la Escuela Práctica y presentarán al Regente de la Escuela, o en su defecto al Auxiliar, el programa de la lección y una indicación sumaria sobre el modo de realizar su trabajo. Terminada la lección encomendada a un alumno normalista, el Regente de la Escuela o el Auxiliar de la sección le harán privadamente las observaciones que estimen oportunas, y corregirán con discreción a los niños las faltas que el alumno practicante haya podido cometer en la exposición de la materia".

Es suficientemente elocuente este Artículo 48 para abstraer el modelo de Prácticas que se establecía, un modelo que va a ser predominante en cuanto a concepción de Prácticas se refiere.

El punto de referencia alrededor del cual gira toda la Práctica es la función expositiva, la explicación de lecciones; quiere esto decir que tanto la tarea de

preparación, como la propia actuación y consiguientemente la evaluación será sobre un tema concreto que el practicante desarrollará ante los alumnos de la sección correspondiente.

Se exige una preparación escrita que, aunque sucinta, debe contener, además del guión del tema, el tratamiento metodológico que dará al mismo. Todo lo que sea plasmar por escrito la preparación de un trabajo, supone una sistematización más concienzuda que si se emplea otro procedimiento, y aquí, ciertamente, quedaba garantizada esta aportación esquemática escrita.

Esta preparación escrita deberá someterla a la consideración del maestro o del Regente, con antelación a su intervención, con lo cual el futuro maestro va a tener la ocasión de recibir las orientaciones oportunas para que su explicación vaya por buenos derroteros y se eviten los "palos de ciego" que, de otra forma, se irían dando, dentro de un esquema "ensayo-error".

Por otra parte, resultaba verdaderamente instructivo contar con la valoración objetiva que de cada intervención expositiva harían, a posteriori, el Regente el Maestro y los compañeros, quienes, después de haber observado todo el desarrollo de la lección le harían las observaciones que consideraran adecuadas para su formación profesional.

Es interesante la prudente observación de que las críticas que se hagan al "practicante" sean en privado y que discretamente se "deshagan ante los niños los entuertos" que hubiera podido hacer durante su intervención, de manera que no hubiera ocasión de poner en evidencia a ese aprendiz de maestro ante quienes podían un año más tarde ser sus propios alumnos.

Dentro de esta línea organizativa hemos encontrado el diseño de la asignatura de Prácticas que se anunciaba a los alumnos de la Escuela Normal Superior de Madrid, siendo Regente de la misma Rufino Blanco:

-- Una semana de asistencia a cada sección de la Aneja, con el fin de observar, para reflejar los datos recogidos en el Diario de Prácticas.

-- Dar lecciones del programa de Primera Enseñanza, actividad que constaba de las siguientes partes:

- ... Preparación y programa de la lección.
- ... Examen de esa preparación por el Regente.
- ... Desarrollo de la lección ante el Regente y compañeros de clase.
- ... Crítica y valoración de lo realizado.

-- Dirigir a plena responsabilidad los trabajos en una sección (una

mañana o tarde).

-- Hacer la matrícula y clasificación de un niño

-- Dirigir un paseo escolar.

-- Diario de Prácticas, con las observaciones recogidas.

-- El programa cíclico de una asignatura (para alumnos de segundo curso) más una colección de documentos oficiales⁽¹⁹⁾.

En definitiva, una formación realmente práctica que incluía, además de actividades docentes, prácticas administrativas, actividades extraescolares y documentación legislativa.

3.9. REAL DECRETO DE 17 DE AGOSTO DE 1901, ORGANIZANDO LOS INSTITUTOS GENERALES Y TÉCNICOS

"En 30.000 poco más o menos puede calcularse el número de Escuelas de Instrucción Primaria. No son muchas; tampoco relativamente pocas. Pero ¡qué

(19) ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MAESTROS DE MADRID: "Prácticas de Enseñanza para alumnos de Enseñanza Oficial". **EL MAGISTERIO ESPAÑOL**. N^o 2741. 5 de Diciembre de 1903. Pág. 794.

escuelas en su mayor parte!. Cuadras destartaladas y los maestros sin pagar. Escasamente asisten con muy mala asistencia millón y medio de alumnos, y llega a aprender a leer y a escribir poco más de la cuarta parte de la población...

... Ya el maestro en España es un ser horriblemente formado; mejor dicho, deformado. En las Normales nada se le enseña...

... El número de Escuelas apuntado da un promedio de una escuela por cada 560 habitantes. En las 24.000 públicas y en las Normales de Maestros y Maestras gastan el Estado, Provincia y Municipio 27.000.000 de pesetas. Seis míseros reales por habitante. Menos de la tercera parte de lo que, en término medio, gastan los ciudadanos del mundo civilizado..." (PICAWEA, 1899).

SALVADOR (1988) recoge datos verdaderamente significativos de la realidad española de esta época: En 1900 había cerca de 12 millones de analfabetos, de una población absoluta de algo más de 18 millones y medio de habitantes, lo que suponía un 63,78 % de analfabetos. El número total de escuelas era de 30.073 (24.861 públicas y 5.212 privadas), con un número de 84 alumnos por profesor, mientras que en Francia eran 36, en Gran Bretaña 44 y en Italia 46.

Éste era el desolador panorama educativo español: falta de presupuesto adecuado, escasa formación en el maestro, carencia de infraestructuras.

Las únicas soluciones que se encontraban eran las reformas: nuevas reorganizaciones de Escuelas Normales, más Planes de Estudios..., pero sin acometer de una vez por todas el problema presupuestario. Resultado: un nuevo parche que no suponía sino "seguir dando largas al asunto".

No se había puesto, prácticamente, en escena la Reforma de 1898, y ya teníamos en 1900 un nuevo Plan de Estudios, que redujo el número de asignaturas, aunque no supuso modificación en cuanto a Prácticas de Enseñanza se refiere.

Si ello no fuera suficiente, un año más tarde viene esta nueva reconversión, por Real Decreto de 17 de Agosto de 1901⁽²⁰⁾.

En el Preámbulo de este Real Decreto, el Ministro de turno, Alvaro Figueroa, alude a la "utilidad y trascendencia de la organización de las Escuelas Normales de Maestros... para el engrandecimiento y prosperidad de nuestra nación".

Por medio de esta Disposición, las Escuelas Normales Elementales y Superiores, tanto de Maestras como de Maestros, se convierten en Institutos Generales y Técnicos, quedando suprimida la clase de Maestros Normales.

(20) Colección Legislativa de España. Tomo IX. Vol. 2º de 1901. Págs. 698-726.

Para cursar la Carrera de Maestro Elemental se exige una edad de 16 años, un examen de ingreso y aprobar las asignaturas integrantes de los tres cursos que duraban estos estudios.

Después del Tercer Curso debía superarse un examen de Reválida, con lo cual se obtenía el Título de Maestro Elemental, requisito éste preceptivo para estudiar la Carrera de Maestro Superior.

Es evidente el carácter culturalista del currículo, atendiendo a una pretensión de proporcionar al maestro una base cultural más que una preparación técnica. Es significativo el hecho de contabilizar como profesionales tan sólo 5 de las 31 asignaturas integrantes del Plan de Estudios: **Pedagogía** (con carácter alterno en los tres cursos), **Derecho-Legislación Escolar** (en Segundo Curso, también con carácter alterno) y **Prácticas de Escuela**, en el Tercer Curso.

Respecto a las Prácticas, hay una ausencia total de las mismas en los dos primeros cursos, indicándose, para el Tercero, que tendrá carácter diario. Hay que señalar, también, las escasas referencias relativas a las Escuelas Prácticas Agregadas. Tan sólo el Artículo 38 señala: *"A toda Escuela de Maestras y Maestros Elemental y Superior estará agregada una escuela de niños y de niñas respectivamente, para que todas las lecciones y particularmente las de los cursos de Pedagogía tuvieran el indispensable carácter práctico"*.

Sin embargo, frente a esta ausencia de "formación profesional teórica", debe reseñarse el mejor tratamiento que tienen las mismas en el Plan de Estudios de Maestro Superior. En los dos Cursos que constituyen esta Carrera, se establecen estas materias, todas ellas alternas:

PRIMER CURSO: 10 asignaturas, entre ellas:

- Estudios Superiores de Pedagogía I
- Instituciones Extranjeras de Instrucción Primaria
- Historia de la Pedagogía I
- Antropología y Principios de Psicogenesia

SEGUNDO CURSO: 10 asignaturas, entre ellas:

- Estudios Superiores de Pedagogía II
- Historia de las Pedagogía II
- **Práctica de Escuela.**

Sorprende, ciertamente, la paradoja de considerar a las Escuelas Normales como Institutos Técnicos mediante esta nueva Reforma y, sin embargo, haber retrocedido sustancialmente en cuanto a preparación técnico-profesional, con respecto a disposiciones anteriores.

Difícilmente se verían cumplidas las aspiraciones del Ministro cuando

afirmaba en el Preámbulo que *"el Maestro español llegará a ser lo que han sido y son el Maestro alemán, el suizo, el sueco y el italiano: creadores de individualidades inteligentes y de nacionalidades respetables"*.

Siguiendo la pauta de este Plan, por Orden de 19 de Abril de 1902 (FERRER, 1891; pág. 71) se hacía referencia expresa al examen de Prácticas de Enseñanza:

"Los alumnos oficiales de Práctica de la Enseñanza deberán ser calificados en los exámenes por el Regente de la Escuela Práctica y los no oficiales deberán asistir a la referida escuela durante tres días consecutivos, sufriendo luego un examen conforme a las prescripciones que rigen en las demás asignaturas" (Artículo 4).

3.10. REAL DECRETO DE 24 DE SEPTIEMBRE DE 1903, MODIFICANDO LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO.

Seguíamos en época de reformas: cuatro en poco más de cinco años. No acababa de cuajar un Plan que satisficiera a propios y ajenos, y ello era reflejo de la situación política española, con escasos tintes de estabilidad.

La escasez de maestros y la necesidad de proveer gran número de

escuelas vacantes, lleva de nuevo a una modificación del Plan de formación de Maestros, mediante el **Real Decreto de 24 de Septiembre de 1903 (MARTÍNEZ ALCUBILLA, 1903)**.

Había que dar facilidades para la obtención del Título y qué mejor medio que reducir las exigencias establecidas hasta entonces.

Este nuevo Plan rebaja la edad de inicio de los estudios de Magisterio a los 14 años, establece la realización de un examen de ingreso y determina la duración de los Estudios Elementales y Superiores en dos cursos.

Las Prácticas de Enseñanza se impartirían en todos los cursos, con una dedicación semanal de cuatro horas y media con carácter alterno. Deberían realizarse en las Escuelas Graduadas Anejas y estarían dirigidas por el Regente.

No existe más normativa al respecto, por lo que las líneas generales de formación práctica continúan siendo las establecidas en disposiciones anteriores.

3.11. REAL DECRETO DE 30 DE AGOSTO DE 1914, SOBRE REORGANIZACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES.

El año 1914 supone un importante avance en la concepción de las Escuelas Normales. Se elabora y promulga el llamado **"PLAN 1914"** (MARTÍNEZ ALCUBILLA, 1914), que nace con el propósito de conseguir una perfecta organización de las Escuelas Normales, concibiéndolas como Centros que sean un *"fecundo plantel de pedagogos aptos para la función docente, no sólo mediante la adquisición de conocimientos teóricos indispensables, sino muy especialmente por la adecuada formación profesional que les habilite para saber enseñar y lo que es aún más importante, para saber educar"*.

Esta sensibilización favorable a la formación práctica, que ya se había reflejado en el R.D. de 23 de Septiembre de 1898, va a traducirse en una pretensión de mejora de las Escuelas Prácticas Anejas a las Normales, introduciendo en su *"organización y en sus instituciones complementarias todos los adelantos de la pedagogía moderna"*.

La formación del maestro adquiere con este Plan una nueva dimensión que respondía, en líneas generales, al siguiente esquema:

-- Exigencia de tener 15 años cumplidos (serán rebajados a 14 por

R.O. de 15 de Marzo de 1917⁽²¹⁾).

- Realización de un examen de ingreso.
- Cuatro cursos de duración de los estudios.
- **Prácticas de Enseñanza** durante los dos últimos cursos, organizándose el horario de manera que pueda compaginarse la asistencia a las mismas con las clases en la Escuela Normal.

Las Prácticas van a realizarse, principalmente, en las Escuelas Anejas, cuya Dirección sigue encomendándose al Regente, al cual se confiere un importante papel, si bien restándole protagonismo con respecto a las atribuciones que le otorgaba la Reforma de 1898.

Sin embargo, ante la imposibilidad de dar acogida las Anejas a todos los alumnos, se prevé que puedan realizarse también en cualquier Escuela Nacional de la localidad, en cuyo caso el peso organizativo recaerá sobre el profesor de Pedagogía de la Normal.

Esta necesidad de acudir a Centros Nacionales que se habilitan como "Centro Anejos" va a ser una realidad que se repita lustro tras lustro hasta la actualidad, poniendo de manifiesto una deficiente infraestructura que, como mal menor, obligaba a "parchar" la situación mediante unos Centros y un profesorado que ni habían

(21) Gaceta de 21 de Marzo de 1917.

recibido una preparación específica para la formación inicial de maestros, ni, en la mayoría de los casos, estaban sensibilizados de la importante tarea formativa que se les encomendaba.

Una interesante innovación, que perdurará hasta la actualidad, es la exigencia de confeccionar, al finalizar el período práctico de formación, una **MEMORIA** en la que cada alumno consigne las observaciones que le sugiera su paso por las aulas y en la que plasme su pericia adquirida, así como su espíritu de observación y reflexión.

Consciente el legislador de que pretensiones de calidad han de ir acompañadas de medidas concretas que la favorezcan, se limita el número de alumnos practicantes por clase, haciéndose hincapié en la necesidad de concienciarse los maestros de su importante labor formativa, y de que conciban a los alumnos en prácticas como *"algo más que meros suplentes en ausencias y vacantes a los que los reduce la actual legislación"*.

Curiosamente esta consideración del practicante como "sustituto" que se denuncia en este Real Decreto, va a ser una de las constantes que caracterice a las Prácticas de Enseñanza década tras década y que en la actualidad sigue vigente, desgraciadamente, en un importante sector escolar.

Se subraya la importancia que, como complemento a la formación profesional, tienen actividades tales como *"excursiones, certámenes, exposiciones, conferencias, prácticas agrícolas e higiénicas y cuantas medidas les sugiera su celo y competencia a las Juntas de Profesores"*.

Como colofón y requisito sine qua non para la obtención del Grado de Maestro de Primera Enseñanza, se exigía la superación de una Reválida, que constaba de 5 ejercicios, de los cuales el cuarto y el quinto estaban estrechamente relacionados con las Prácticas:

En el ejercicio cuarto debía el alumno mostrar su preparación profesional desarrollando un ejercicio práctico en la Escuela Graduada, a través del cual pusiera de manifiesto las técnicas aprendidas durante su formación práctica.

Finalizaba la Reválida con el ejercicio número cinco consistente en una especie de debate con el Tribunal acerca de la Memoria presentada en la que, según se apuntaba anteriormente, el examinando habría reflejado sus impresiones relativas a las Prácticas de Enseñanza.

En síntesis, el "PLAN 1914" de formación de maestros supone unos aspectos dignos de destacarse:

- Establece una Plan de 4 años, al que se accedía con la mera preparación derivada de la Enseñanza Primaria.

- Unifica los estudios de Maestros Elementales y Superiores, estableciendo como único Título el de Maestro de Primera Enseñanza.

- Contempla, también, la posibilidad de que los Bachilleres obtengan el Grado de Maestro una vez superadas algunas asignaturas (Pedagogía, Religión y Moral, y Labores y Economía Doméstica -las alumnas-) y realizar Prácticas durante dos Cursos.

- Las Prácticas a través de esta segunda vía constituyen una enseñanza no oficial, de dudoso control, para cuya superación se exige exclusivamente la justificación de haberlas realizado.

- Pone de manifiesto la importancia de las Escuelas Anejas, pero sin dotarlas, a la postre, de todos esos medios *"innovadores, aportados por los últimos adelantos de la Pedagogía Moderna"*.

- Concibe la Escuela Normal como una Escuela de puertas abiertas, en el sentido de recoger y aprovechar todos los recursos

que la realidad pudiera ofrecer para la formación profesional del maestro (Excursiones, Conferencias, Exposiciones...).

- Considera las Prácticas de Enseñanza como una asignatura que debe superarse a lo largo de dos Cursos y además como materia de la que hay que responder en la Reválida final en dos ámbitos: teórico (mediante la elaboración y defensa de la Memoria) y práctico propiamente dicho, plasmado en esa actividad presencial que deberá desarrollar cada alumno en la Escuela Práctica.

A pesar de todo, las Prácticas de esta Plan no supusieron mejora cualitativa en la formación de los maestros, y así fue denunciado en repetidas ocasiones:

LOPERENA (1918) criticaba la situación de las Escuelas Anejas, apuntando que, en contra de lo que debieran ser -centros modélicos-, eran unos centros igual a los demás, pues sus maestros provenían de las Escuelas Unitarias, carecían de experiencia en Escuela Graduada y el resultado de su actividad difícilmente podía incidir en la formación de los normalistas. Así mismo indicaba que las Prácticas no debían estar organizadas exclusivamente por el Regente, ni constituir exclusivamente una asignatura, sino que debían ser *"una iniciación, un ejercicio, un aprendizaje bajo la dirección y guía de todos los Profesores de la Normal"* (LOPERENA, 1918).

Por su parte, LUZURIAGA (1917) centraba las críticas en el carácter reproductor de las Prácticas tal y como estaban concebidas, que no servían más que para "perpetuar la rutina de los métodos tradicionales".

ALFONSO INIESTA (1938) achacaba a este Plan los mismos defectos que a los anteriores, hasta tal punto que *"de la misma forma que el profesional se formaba fuera de sus centros y al terminar sus estudios, el Magisterio, sobre todo en la parte práctica, se orientaba al acabar la carrera"*.

Lo cierto es que había exámenes en exceso, un claro desconocimiento del niño y la escuela, y en definitiva una falta de auténtica formación en el maestro, que unido a la deficiente acomodación a los ambiente rurales en que habría de ejercer su profesión, suponía una situación verdaderamente alarmante en el panorama escolar.

3.12. REAL ORDEN DE 2 DE JUNIO DE 1919, SOBRE PRACTICAS DE ENSEÑANZA.

Ante ciertas lagunas sobre la estructuración general de las Prácticas se promulga esta **Real Orden de 2 de Junio de 1919** (FERNÁNDEZ ASCARZA, 1924) que pretende precisar algunos pormenores acerca de la identidad de la Asignatura "PRACTICAS DE ENSEÑANZA", su calificación, la duración de las mismas y la casuística relativa a alumnos no oficiales.

En principio, van a considerarse las Prácticas de Enseñanza como cualquier otra asignatura, a efectos de calificación, debiendo otorgarse la misma variedad de notas que al resto de las materias.

Si bien el R.D. de 30 de Agosto de 1914 (Plan 1914) determinaba la realización de Prácticas durante los dos últimos cursos, compaginándolas con la formación teórica, ahora va a precisarse, con mayor exactitud el calendario, que tendrá, como duración mínima, el tiempo transcurrido entre el 10 de Octubre y el 20 de Mayo. Se deduce de ello que no van a ser las Prácticas unos contactos esporádicos y simbólicos, sino que estarán, al igual que el resto de las asignaturas, planificadas adecuadamente, cubriendo un importante número de horas a lo largo de dos Cursos.

También se aborda en esta Disposición Oficial la evaluación de las Prácticas, confiriéndole este cometido al Regente de la Escuela Aneja (en el caso de los alumnos asistentes a este tipo de Centros de Prácticas), y al Profesor de Pedagogía (en aquellos casos en que los alumnos realicen las Prácticas en Escuelas de la localidad distintas a la Aneja).

Con respecto a los alumnos no oficiales, deberán superar un examen de Prácticas de Enseñanza que será juzgado por un Tribunal integrado por tres profesores, dos de los cuales han de ser el Profesor de Pedagogía y el Regente de la Escuela Aneja. Esta medida venía a paliar, de alguna manera, las situaciones de irregularidad que se

venían produciendo al permitirse hacer las Prácticas, sin ningún tipo de control ni de supervisión, exigiéndose únicamente al acreditación de haberlas realizado.

No obstante, continuaba el descontento de los distintos sectores profesionales sobre la dinámica existente en la formación práctica. Así, en 1917, la Asamblea de Profesores Normalistas⁽²²⁾ comenzó a solicitar que las Prácticas de Enseñanza tuvieran un curso completo de duración, y continuó, año tras año detrás de esta misma reivindicación, que vería cumplida en 1931.

3.13. REAL DECRETO DE 29 DE SEPTIEMBRE DE 1931, DE PREPARACIÓN DEL MAGISTERIO PRIMARIO Y REFORMA DE LAS NORMALES. "PLAN PROFESIONAL".

El advenimiento de la II República supone una importante renovación del panorama español, y de una forma concreta de los planteamientos en materia educativa.

Se aborda una drástica reforma encaminada a la mejora de las Escuelas Nacionales (mejora cuantitativa y cualitativa) y a una valoración socioeconómica del profesorado, en la convicción de la importancia de estas variables para el progreso cultural del país.

(22) "Asamblea de Profesores de Escuelas Normales". **BOLETÍN ESCOLAR**. N^o 61. 25 de Diciembre de 1917. Pág. 121.

Todo ello debía ir acompañado de una sustancial reforma en la formación y selección del maestro, que elevara su nivel y categoría, un tanto devaluados, y poder conseguir esa dignificación que se pretendía.

Para abordar, con carácter de urgencia, las necesidades que se habían producido por el gran número de escuelas creadas, se establecieron unos cursillos de selección del Magisterio, de tres meses de duración que incluían los siguientes componentes formativos⁽²³⁾:

- 1) **Teórico:** Clases de todas las materias integrantes del currículo de Primaria.
- 2) **Práctico:** Desarrollo de lecciones en escuelas de la capital y provincia.
- 3) **Lecciones de orientación cultural y pedagógica,** cuidadosamente elegidas y desarrolladas por profesores de Secundaria y Universidad.

(23) Decreto de 3 de Julio de 1931, sobre Cursillos de selección para ingresar en el Magisterio. Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de 17 de Julio de 1931.

Seguidamente a estos cursillos de selección, se promulga el **"PLAN DE 1931"**, conocido como **"PLAN PROFESIONAL"**⁽²⁴⁾, considerado como uno de los mejores Planes que han existido en la formación del maestro español.

Se entiende la formación del Magisterio como un compendio de tres períodos:

- 1.- De cultura general
- 2.- De formación profesional
- 3.- De práctica docente

La preparación correspondiente al primer período (cultura general) se realizaría en los Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza; la del segundo (formación profesional) en las Escuelas Normales, y la del tercero (Prácticas) en las Escuelas Nacionales Primarias.

Este planteamiento conllevaba unas notables mejoras con respecto al anterior Plan de 1914:

En principio, la exigencia de estar en posesión del Grado de Bachiller y haber cumplido 16 años de edad, unido al selectivo examen de ingreso ("*examen*

(24) Gaceta de 30 de Septiembre de 1931.

oposición a un número limitado de plazas"), suponían un importante realce respecto a la situación precedente, en la que con la mera preparación proporcionada por la Enseñanza Primaria, sin más requisitos, se accedía a los Estudios de Magisterio.

Una de las principales innovaciones, sin duda alguna revolucionaria para su época, fue la implantación del régimen de coeducación en todas las Escuelas Normales, determinando, al tiempo, la presencia de profesorado normalista masculino y femenino en las mismas.

El período de formación profesional (segundo período) se estructuraba a lo largo de tres Cursos en las Escuelas Normales, en las que debía complementarse la labor teórica de las clases con las prácticas docentes en distintos tipos de Escuelas: Anejas, Unitarias, Graduadas, de niños y de niñas, y de párvulos. Todos los profesores de la Escuela Normal debían estar involucrados en las Prácticas de Enseñanza, cada uno en su respectiva materia para la correspondiente orientación. El alumno en prácticas estaría constantemente asesorado por estos profesores, o en su defecto por el Director de la Escuela Primaria o del maestro del grado correspondiente.

Para finalizar este segundo período, todos los alumnos debían pasar un "examen anual de conjunto" por medio del cual se establecía el orden de prelación entre ellos, a efectos de colocación provisional en el tercer período (Práctica Docente).

Este tercer período abarcaría un curso escolar completo y los Alumnos-Maestros (que recibirían esta denominación) serían destinados a Escuelas Nacionales de la provincia recibiendo el sueldo de entrada del Magisterio. Es ésta otra de las importantes novedades que incorpora el "Plan Profesional" a la Historia de la formación de maestros: el sueldo durante uno de los períodos de formación; era la primera vez que en el sistema español se decretaba una retribución económica durante la etapa de formación.

El régimen de coeducación a que hemos aludido se haría igualmente extensivo a las Escuelas Primarias, que, progresivamente, irían incorporando este sistema. No obstante hasta que se hubiera generalizado la coeducación, cuando las necesidades de la enseñanza así lo aconsejaran, las maestras de este Plan podrían ir destinadas a Escuelas Graduadas de varones para realizar este período.

La dirección y orientación de este Curso de Prácticas correría a cargo de Profesores de la Escuela Normal y de la Inspección de Primera Enseñanza, quienes al finalizar el mismo propondrían al Ministerio el nombramiento en propiedad del Alumno-Maestro, o bien la "repetición de las Prácticas" durante otro curso completo.

Este es el marco configurativo del nuevo plan de formación de unos estudios que tendrán que cursarse necesariamente de forma oficial, suprimiendo la normativa anterior que posibilitaba la obtención del Título a cualquier Bachiller que

superara tan sólo las materias pedagógicas, la música y la Práctica Docente.

En este nuevo Plan se le va a restar un importante protagonismo al Regente de la Escuela Aneja, hasta el punto de no mencionársele o de considerársele como a cualquier otro Director de Escuela Primaria. Por contra, a quien sí va a otorgarse importante peso específico en la formación práctica es a la Inspección, a la que se involucra:

- En la selección de centros de prácticas durante los tres años de formación profesional.
- En la graduación de los alumnos, formando parte del Tribunal examinador en el "Examen anual de conjunto".
- Participando en la dirección y orientación de la Práctica Docente durante el curso escolar completo de prácticas autónomas posteriores a la superación del tercer curso.

Este Decreto, no obstante, solamente aborda las bases de la Reforma. Se necesitará precisar los pormenores de la misma, y ello vendrá dado en el siguiente **"REGLAMENTO DE ESCUELAS NORMALES"**.

3.14. ORDEN MINISTERIAL DE 17 DE ABRIL DE 1933. REGLAMENTO DE ESCUELAS NORMALES.

El importante revulsivo que trajo consigo el "PLAN PROFESIONAL" incidió de manera decisiva en la configuración de las Escuelas Normales, y era necesaria una Disposición que ordenara el nuevo status de las mismas.

Antes de que transcurrieran dos años, desde la promulgación del Decreto de 20 de Septiembre de 1931, aparece el "**REGLAMENTO DE ESCUELAS NORMALES**", por Orden de 17 de Abril de 1933⁽²⁵⁾, en el que verdaderamente se desglosa, de forma pormenorizada, todo el nuevo Plan.

Los tres cursos que constituyen el Plan de Estudios del período de formación profesional, lo componen los siguientes grupos de estudio:

- a) Conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales.
- b) Metodologías especiales.
- c) Materias artísticas y prácticas.

Existe, así mismo, una incipiente especialización en el Tercer Curso, "Trabajos de Especialización" que podrán elegir libremente los alumnos y que versarán

(25) Gaceta de 4 de mayo de 1933.

sobre enseñanzas especiales de párvulos, sordomudos, ciegos, retrasados, superdotados, etc.

Junto a estas especializaciones, de carácter voluntario, se establece la obligatoriedad de especialización en "párvulos" a las maestras y la de "prácticas agrícolas" a los maestros.

Referente a las Prácticas Pedagógicas, su ordenamiento queda perfectamente detallado en el Capítulo V del Reglamento. Se definen como *"aplicación y complemento esencial de las clases de Metodología"* y se desarrollarán en diferentes tipos de centro para que el alumno conozca la diversidad de situaciones dentro de la Instrucción Primaria.

La dirección de las Prácticas correrá a cargo de todos los profesores de la Escuela Normal, cada uno en su respectiva materia. Es reseñable el impulso que se pretende dar ahora a materias "clásicamente aparcadas" tales como Dibujo y Música, a las que se dedica todo el Artículo 25: *"Los profesores de Dibujo y de Música también desarrollarán la didáctica de sus respectivas materias con demostraciones prácticas en las escuelas de niños, dedicando especial interés los de música a los cantos populares con aplicación a la Escuela y a la organización de coros mixtos de niños de las Escuelas y alumnos de la Normal"*.

También hay referencia explícita a los Profesores de Organización Escolar, Paidología y Psicología, a fin de que realicen aplicaciones prácticas, experiencias, observaciones, para el mejor adiestramiento de los alumnos en la técnica pedagógica.

Independientemente de estas prácticas de cada asignatura, todos los alumnos deberán realizar Prácticas de Enseñanza durante los tres cursos de la carrera. La organización de las mismas, competencia del Profesor de Organización Escolar, deberá hacerse pública antes de empezar el curso, respondiendo al siguiente esquema:

PRIMER CURSO: Asistencia a Escuelas de la capital, durante los meses de Febrero y Marzo, con la misión de *"observar y recoger en su diario de prácticas los aspectos del trabajo habitual"*.

SEGUNDO CURSO: Asistencia a Escuelas de la capital, durante los meses de Abril y Mayo, no sólo para observar su funcionamiento, sino para *"encargarse de explicar en ellas las lecciones que se les encomienden sujetándose al horario y programa de la Escuela donde actúen"*. *"Un día de cada semana los alumnos presenciarán la lección que su compañero haya de dar, a fin de que, reunidos después con el profesor de la Normal encargado de la materia de que fue objeto la lección y con el maestro, discutan, bajo todos los puntos de vista*

pedagógicos, la forma en que la lección fue desarrollada".

TERCER CURSO: Durante los meses de Octubre y Noviembre, también en escuelas de la capital, se encargarán, durante varias sesiones, de la marcha total de las clases, y dirigidos por el Inspector visitarán otras escuelas de la capital y sus inmediaciones de tipo diferente para que conozcan diversas modalidades escolares.

Se trata, en definitiva, de realizar dos meses de Prácticas de Enseñanza por curso académico, para lo cual se adaptarían las clases de la Escuela Normal, trasladándose a la tarde cuando dichas Prácticas tuvieran lugar por la mañana.

Como es natural, y así queda reflejado en la Orden Ministerial, las Prácticas de Enseñanza deberán acoplarse siempre a la organización y régimen de las Escuelas Primarias, de manera que *"sea respetado en todo momento el interés del niño y el funcionamiento normal de la Escuela"*.

Para la evaluación de las Prácticas existirá una Comisión que considerará:

-- Los informes de:

... Directores

... Maestros

... Profesores de la Normal

-- Los Diarios de Prácticas

Una vez superado el Tercer Curso, los alumnos debían someterse, en el mes de Junio, ante un Tribunal presidido por un Catedrático de Universidad, a un examen final, cuya segunda parte consistía en un verdadero ejercicio de Prácticas de Enseñanza: *"Explicar a los niños de una escuela, en el tiempo máximo de media hora, una lección elegida entre cinco sacadas a la suerte del programa de la misma, pudiendo el examinando elegir grado o sección y disponiendo de una hora para, en aislamiento y con los libros y medios que reclame, preparar el trabajo"*.

Tras la superación de este examen final, el maestro era destinado con el sueldo de entrada durante un curso escolar completo a una escuela nacional de la provincia, para realizar el tercer período de formación: una práctica docente de carácter autónomo, es decir, responsabilizándose el Alumno-Maestro totalmente de la clase, si bien orientado por el Inspector y el Profesorado de la Escuela Normal durante las visitas periódicas que realizaren a su aula.

El informe de éstos será determinante para la superación del Curso de Prácticas y, consiguientemente, para la obtención de una plaza de maestro en propiedad. En caso contrario podrá repetir, por una sola vez, este período de prueba profesional, perdiendo todos los derechos adquiridos si volviera a suspender.

El Plan de Prácticas de Enseñanza de este "Plan Profesional" es uno de los más coherentes que se han diseñado en nuestro entorno, y debemos resaltar, como principales aspectos:

-- **La orientación metodológica** de todas las asignaturas, cuya última finalidad estaba en la realidad escolar práctica.

-- **El tiempo** destinado a Prácticas de Enseñanza:

... Prácticas sin determinación de tiempo, en todas y cada una de las asignaturas

... Seis meses de Prácticas guiadas a lo largo de la carrera (dos meses por curso).

... Un curso completo de Prácticas autónomas.

En total, un cómputo muy próximo al 50 % de todo el período de formación.

-- **El proceso** seguido:

... Observación y registro de notas

... Explicación de lecciones

- ... Responsabilización parcial de la clase durante varias sesiones.
- ... Responsabilización total.

- **La rotación** por las distintas secciones, y visitas a centros de diferente organización

- **La concepción de las Prácticas de Enseñanza** como tarea conjunta a realizar coordinada-mente por profesionales de ámbitos distintos: maestros, profesores de la Escuela Normal, Inspectores.

- **La lección práctica** desarrollada por el alumno ante los niños en presencia de maestro, profesor de la Normal y compañeros. Unos años más tarde la Pedagogía Americana "inventaría" la microenseñanza, que, en definitiva, resultaría ser un sucedáneo de este planteamiento.

- **La especialización** durante el Tercer Curso, que, aunque somera, indicaba una valiosa preocupación por el aspecto diferencial.

- **La retribución económica** percibida durante el Cuarto Curso.

No faltaron, sin embargo, detractores de este Plan, centrándose las críticas básicamente en puntos tales como:

- La inconveniencia de la coeducación
- La falta de competencia y experiencia en Primaria del Profesorado de la Escuela Normal.
- Conferir escasa importancia a las Prácticas y considerar un error dejar al alumno en el Cuarto Curso al frente de una escuela con absoluta libertad y responsabilidad.
- El encarecimiento de la Carrera de Maestro con la exigencia del Bachillerato
- ...

Aspectos todos ellos que recogía el Boletín de Educación⁽²⁶⁾ y que se

(26) Boletín de Educación. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Nº 7. Julio Septiembre de 1934. Madrid.

encargaba de "desmontar" con argumentos contrarios a los expuestos.

También, como es natural, se hicieron valoraciones negativas del Plan Profesional en la siguiente época política, como la de INIESTA (1938) denunciando:

- El sectarismo al no admitir más matrícula que la oficial.
- El fomento de las escuelas preparatorias de ingreso, "en contra de cuanto se había predicado antes".
- El amiguismo a la hora de adscripción a las escuelas para el Curso de Prácticas, dejando al margen las "escuelas de aldea".
"El Magisterio vio con sorpresa que la manoseada frase de Cossío: 'a las peores escuelas, los mejores maestros', se transformaba en: a las ciudades los amigos; y la aspiración fue ocupar escuelas de ciudades".
- La imposibilidad de dar a las metodologías una amplitud suficiente.
- *"Las Prácticas, en escuelas creadas en las capitales, pasaron por etapas que hacían prácticamente poco efectivo el trabajo".*

Sin embargo, reconoce este mismo autor el valor del *"afán por conocer al niño prácticamente y por estudiar las cuestiones doctrinales con elevación"*, que deberían tenerse en cuenta y aprovecharse para confeccionar futuros Planes de Estudios.

3.15. DECRETO DE 10 DE FEBRERO DE 1940. "PLAN BACHILLER".

Después del doloroso paréntesis de la guerra civil, la casi totalidad de iniciativas y reformas que emprendiera la República, van a ser desmontadas ahora, y de una manera evidente la formación de los maestros. El importante peso específico de la Iglesia Católica va a influir, sin duda, en la desaparición de un Plan que había cercenado la posibilidad de hacerse maestro fuera de la vía oficial. Había que volver a situaciones pretéritas, y ello se llevó a efecto por **Decreto de 10 de Febrero de 1940⁽²⁷⁾**.

Transcribimos unas líneas del Preámbulo, cuyo estilo pone de manifiesto el momento político que se vivía:

"... Con la victoria de nuestro Ejército ha sido derrocado el régimen laicista, y por tanto el Ministerio de Educación Nacional tiene el ineludible deber de restaurar la legislación que permitía obtener el Título de Maestro a aquellas personas que por su espíritu católico no pudieron alcanzarlo en el nefasto período republicano.

(27) B.O.E. de 17 de Febrero de 1940.

Para ello es necesario derogar el Artículo 18 del Decreto de 29 de Septiembre de 1931 y restablecer transitoriamente el Artículo 28 del Real Decreto de 30 de Agosto de 1914".

Se trataba de poner en vigor, de nuevo, parte del Plan 1914 y para ello era necesario derogar el Artículo 18 del Plan Profesional que había supuesto la anulación de aquél. Con ello, quedaba establecido lo siguiente:

"Los que posean el grado de Bachiller podrán obtener el de Maestro después que aprueben en las Escuelas Normales las asignaturas de Pedagogía, Religión y Moral, y Labores y Economía Doméstica, si se tratase de alumnas, siempre que unos y otras hagan además en la Escuela Práctica Anexa a la Normal, o acrediten haberlos hecho en otras Escuelas Nacionales, dos cursos de Prácticas Pedagógicas".

Este Plan, cuya vigencia se establecía para solamente dos cursos académicos, suponía dar carpetazo al Plan Profesional, un gran plan de formación tanto en su dimensión teórica como práctica, y devaluaba esta formación otorgando el Título de Maestro a los Bachilleres (de aquí la denominación de **"Plan Bachiller"**) que cumplieran el requisito de cursar 2/3 asignaturas y realizar unas Prácticas.

Quedaba, por tanto, implantado un Plan sin contenido formativo teórico y carente de definición. Con respecto a la formación práctica, aunque en una primera

lectura pudiera parecer que había recibido un excelente tratamiento, ya que se establecían dos cursos completos, sin embargo quedaba abierto el "portillo" para que estas Prácticas se realizaran en cualquier Escuela Nacional, con una total ausencia de orientación y control desde la Escuela Normal, con lo que difícilmente podrían esperarse importantes logros.

Unos días después de promulgarse este Decreto, se publicaba la **Orden Ministerial de 22 de Febrero⁽²⁸⁾** con instrucciones para el cumplimiento de aquél:

Quedaba anulada la coeducación en las Escuelas Normales; para ello se organizarían los turnos de mañana y tarde de manera que acogieran en cada una de las sesiones a uno de los sexos.

Las instrucciones relativas a las organización de las Prácticas no descubrían absolutamente nada:

"Se distribuirán los alumnos en grupos, procurando que todos estos grupos practiquen durante un plazo igual en la Graduada Aneja a la Normal, con objeto de que durante el mismo el Regente con el concurso de algún otro profesor, si fuese necesario, dirijan e inspeccionen dichas prácticas y adquieran los elementos de juicio necesarios para calificar a dichos alumnos. Si los datos obtenidos durante el

(28) B.O.E. de 28 de Febrero de 1940.

período de prácticas no fuesen bastantes o no hubiesen demostrado los alumnos su suficiencia, podrán ser sometidos a las pruebas que acuerde el Claustro, debiendo observarse para calificarlos las mismas normas que para las demás asignaturas".

3.16. ORDEN MINISTERIAL DE 24 DE SEPTIEMBRE DE 1942. "PLAN PROVISIONAL".

Un nuevo Plan de Estudios, establecido por **Orden Ministerial de 24 de Septiembre de 1942⁽²⁹⁾**, viene a modificar, aunque no sustancialmente, la Carrera de Magisterio.

Este Plan supone una nueva devaluación del Magisterio al exigir, tan sólo, la cultura primaria para ingresar en la Escuela Normal.

Se rebaja la edad de acceso a la Escuela Normal a 12 años, y se establece la obligatoriedad de superar un examen de ingreso y la posterior realización de cuatro cursos: los tres primeros de formación cultural y el último de formación profesional.

También se contempla otra vía para conseguir el Título de Maestro, y es a través del Grado de Bachiller, mediante la superación de varias asignaturas, entre las que figuran Pedagogía, Historia de la Pedagogía y **Prácticas de Enseñanza**.

(29) B.O.E. de 30 de Septiembre de 1942.

Se hace de nuevo hincapié en la separación de sexos, determinándose que asistan a la Escuela Normal las alumnas por la mañana y los alumnos por la tarde.

En cuanto al currículo, en el Primer Curso solamente figura una asignatura conexas con la práctica: **"RECREOS DIRIGIDOS"**, que se impartirá de forma alterna.

La **Orden Ministerial de 4 de Octubre de 1944** y la **Orden de 16 de Octubre de 1944** vienen a señalar las asignaturas constitutivas del Segundo y Tercer Curso, respectivamente. Volvemos, de nuevo, a constatar la ausencia de asignaturas profesionales; tan sólo en el Segundo Curso se viene a repetir la de **"RECREOS DIRIGIDOS"**.

El Cuarto Curso, *"complementario de estudios de carácter profesional"*, se regula por **Orden Ministerial de 22 de Octubre de 1945**, en la que se señalan las siguientes disciplinas:

- Psicología y Lógica
- Fisiología e Higiene Escolar
- Pedagogía
- Didáctica General y Organización Escolar
- Religión y Metodología Catequística
- Historia de la Pedagogía
- Labores Artísticas y Enseñanzas del hogar (sólo maestras)
- Trabajo manual (sólo maestros)
- **Prácticas de Enseñanza**

Con relación a esta última asignatura, se dictan las siguientes normas: *"se realizarán en la Escuela Graduada Aneja, bajo la dirección del Regente, debiendo tener como mínimo 50 horas durante el curso; si el número es tan elevado que no permitiese verificarles debidamente, el Director de acuerdo con los Profesores e Inspectores de Enseñanza Primaria, tomarán las medidas oportunas para destinarlos a otras Escuelas de la capital, designando el Claustro los profesores que han de vigilarlos"*.

Los alumnos libres, por su parte, sólo tendrán la obligación de indicar, a la hora de matricularse, la Escuela y el Maestro que dirigirá sus Prácticas, y a posteriori la justificación de haberlas realizado.

Tanto alumnos oficiales como libres presentarán una Memoria sobre sus Prácticas.

Nuevamente constatamos la devaluación a que hacíamos referencia al comienzo del capítulo; ahora con motivo de las Prácticas de Enseñanza: 50 horas durante todo el Curso equivalen a dos semanas a tiempo completo de presencia en la escuela, con lo que la escasa proyección profesional del plan quedaba patente. Junto a la denominación de "Plan Provisional" (tan sólo durará tres años), se le conoce también como "Plan Cultural", aunque nos caben nuestras dudas sobre la sólida cultura que el mismo pudiera proporcionar.

Un importante avance que, sin embargo, debemos señalar de esta reforma, es la publicación de los Cuestionarios relativos a cada una de las Asignaturas del Plan de Estudios, siendo para nosotros los más interesantes los del Cuarto Curso (**Orden de 15 de Noviembre de 1945**), donde se nos plasman los grandes temas constitutivos de las materias pedagógicas.

3.17. LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA, DE 17 DE JULIO DE 1945.

Esta **LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA**⁽³⁰⁾ va a abordar una importante reforma en lo que a Educación Primaria se refiere y, naturalmente, quedarán con ello afectadas las Escuelas Normales y la formación de los maestros.

Se ofrece una definición de las Escuelas Normales clarificadora del espíritu que pretendía imbuírseles en esta época: *"Son las instituciones docentes dedicadas a la formación del Magisterio Público y privado. En ambiente especial y con metodología apropiada, están llamadas a despertar y vigorizar las dotes vocacionales de los alumnos, a infundirles el espíritu de su noble profesión y el sentimiento religioso y humano propio de todo educador, a capacitarlos en las técnicas y conocimientos científicos de orden psicológico y pedagógico, a formar un auténtico espíritu nacional en servicio de la unidad de la Patria, espíritu que tienen los alumnos la obligación de transmitir, y a otorgarles el condigno título profesional de su función"* (Artículo 59).

(30) B.O.E. de 23 de Mayo de 1945.

Se clasifican las Escuelas del Magisterio en Públicas del Estado, de la Iglesia y Privadas; y serán distintas para cada sexo en cuanto a instalación, organización y disciplina.

Para ingresar, el aspirante deberá tener cumplidos 14 años, haber aprobado los cuatro primeros cursos que integran el primer ciclo de Bachillerato, y superar un examen. La Carrera constará de 3 Cursos y prueba final.

La formación del maestro comprenderá:

- Ampliación de las disciplinas culturales cursadas en la Enseñanza Media
- Religión, en sus aspectos teórico y práctico, y con su dimensión metodológica
- Principios de la Historia Nacional
- Conocimientos de Educación Física y Normas de convivencia social
- Un ciclo de estudios de carácter profesional, con los siguientes

grupos de conocimientos teóricos y prácticos:

- a) *Preparación fundamental y aplicada de las Ciencias Generales de la Educación.*
- b) *Conocimiento amplio y razonado de las técnicas pedagógicas y de sus aplicaciones en la Metodología y Organización Escolar.*
- c) *La Historia de los principales Sistemas Educativos y muy especialmente los de origen español.*
- d) *Las Prácticas Escolares en Escuelas Anejas e incorporadas a las Escuelas de Magisterio*
- e) *La ampliación o formación en cuanto a aquellas materias que puedan o deban ser objeto de la especialización del Maestro para regentar el cuarto período de graduación o las Escuelas de Patronato o de organización especial.*
- f) *La asistencia a Campamentos o Albergues.*

Esta formación se plasmará en las asignaturas constitutivas del Plan de Estudios y quedarán establecidas por **Orden Ministerial de 9 de Octubre de 1945⁽³¹⁾**.

Comprobamos un interesante intento de orientar las asignaturas culturales hacia el ámbito escolar, señalando tras de cada una de ellas el añadido de "y su Metodología".

Todos los alumnos debían seguir obligatoriamente un curso de especialización profesional, a su elección, entre:

- Formación Agrícola
- Formación Industrial
- Formación Mercantil.

Con relación a las Prácticas de Enseñanza, éstas se incluyen en la "Pedagogía General": *"... comprenderá la iniciación científica en esta disciplina y la formación práctica profesional del alumno. Estas Prácticas se realizarán bajo la dirección e inspección inmediata del profesor de la asignatura, con la cooperación del Regente y Maestros de las Escuelas Anexas. El desarrollo de dichas Prácticas comprenderá como mínimo una asistencia personal del alumno de 50 horas en el curso"*.

(31) B.O.E. de 11 de Octubre de 1945.

3.18. DECRETO DE 7 DE JULIO DE 1950, REGLAMENTO DE LAS ESCUELAS DEL MAGISTERIO. "PLAN 1950".

Siguiendo la misma línea marcada por la Ley de Educación Primaria de 1945, se promulga el **Decreto de 7 de Julio de 1950**, que es un nuevo **REGLAMENTO DE ESCUELAS DE MAGISTERIO**, conocido como **"PLAN 1950"**⁽³²⁾. *"... Este Reglamento, en armonía con los preceptos de la Ley, quiere ser método seguro de lo más sustancial de la reforma docente iniciada en 1945"* (Preámbulo).

Efectivamente, se pretende formar al maestro dentro de las coordenadas de religiosidad y patriotismo que habían quedado fijadas en dicha Ley y que serían unas importantes premisas del régimen franquista:

"Todas las Escuelas del Magisterio se ponen bajo la advocación del Divino Maestro. El Crucifijo y una imagen de la Santísima Virgen presidirán las dependencias del Centro. En cada aula habrá un retrato del Jefe del Estado" (Artículo 2).

En consonancia con ello está la definición que se hace de las Escuelas de Magisterio: *"Serán no sólo Centros docentes sino fundamentalmente formativos y*

(32) B.O.E. de 7 de Agosto de 1950.

educativos donde el alumno encuentre como otro hogar en que se forme y capacite para la vida social y profesional. La Educación física, intelectual, moral y religiosa, político-social, patriótica, artística, profesional y cultivo y fomento de la Educación debe ser la gran tarea de estos Centros a los que España encomienda misión tan trascendental como lo es la de moldear a los que han de ser, a su vez, educadores de la niñez" (Artículo 1).

El Plan que se establece coincide, en líneas generales, con el señalado en la Ley de Educación Primaria:

- Exigencia de tener 14 años cumplidos
- Haber aprobado los cuatro primeros cursos del Bachillerato
- Examen de ingreso
- Separación de sexos
- Tres Cursos y Prueba Final
- Asistencia a Campamentos o Albergues

La formación que debería recibir el futuro maestro abarcaría los siguientes ámbitos:

- a) Formación religiosa y moral
- b) Formación político-social
- c) Formación física
- d) Cultura general
- e) Formación profesional teórica
- f) **FORMACIÓN PROFESIONAL PRACTICA**

Las asignaturas, al igual que en la precedente Ley pretenden orientarse profesionalmente, incluyendo la Metodología específica de cada una de ellas.

Las **PRACTICAS DE ENSEÑANZA** figuran en los tres Cursos, con una dedicación de una hora semanal en cada uno de ellos. Se les confiere una gran importancia, al menos en la declaración de intenciones: *"Toda obra formativa de las Escuelas de Magisterio ha de tener como fin principal formar y fomentar en el alumno la vocación. Para que el alumno aspire a ser maestro, viva todo el tiempo que duran sus estudios en estrecha relación con la Escuela Primaria y que aspire, tanto como a adquirir conocimientos, a familiarizarse con los niños y con los problemas que la educación plantea. Tal fin tienen las Prácticas de Enseñanza"* (Artículo 39).

Las Prácticas tendrán dos dimensiones:

- Las lecciones prácticas que cada profesor organice en su disciplina como complemento de la teoría metodológica.
- La asignatura de Prácticas de Enseñanza, propiamente dicha, a cargo del Regente de la Escuela Aneja.

Además de la clase colectiva semanal que tendrán todos los alumnos con el Regente, éste los distribuirá en grupos para que, turnando, practiquen todos bajo su dirección en todas las secciones de la Escuela, incluso en la unitaria, en sesiones completas.

Se pretende que todos los profesores que, de alguna manera, van a intervenir en las Prácticas de Enseñanza cuenten con una sólida formación profesional:

Así, se establece que los Regentes cuenten con un mínimo de 5 años de servicio efectivo en Escuela Nacional y superen una Oposición en la que tendrán que demostrar su preparación teórico-práctica a través de varios ejercicios (Artículo 132).

Igualmente, el profesorado de las Escuelas Anejas deberá realizar una Oposición especial donde también ponga de manifiesto su valía para formar a niños y a futuros maestros.

La tarea de los alumnos relativa a Prácticas de Enseñanza se orientará del siguiente modo:

PRIMER CURSO: Se dedicarán preferentemente a la labor de observación y orientación general sobre la vida escolar (un mínimo de 10 sesiones completas).

Por **Orden de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 28 de Septiembre de 1950⁽³³⁾** se establecen los Cuestionarios de Prácticas de Enseñanza para este Primer Curso. Los temas que se señalan son:

- El edificio escolar
- El aula escolar
- El material escolar
- La matrícula escolar
- La graduación escolar
- El horario
- Los programas
- Metodología General
- El educando
- El maestro

SEGUNDO CURSO: Tomarán parte activa en la explicación de lecciones, dirección de juegos y recreos, servicio de biblioteca, comedor, mutualidades, etc. (un mínimo de 15 sesiones completas).

Con respecto a los temas a impartir, son los que determinan los Cuestionarios del Segundo Curso de Prácticas, aprobados por **Orden de la D.G.E.P. de 10 de Julio de 1951⁽³⁴⁾**:

(33) Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de 2 de Octubre de 1950.

(34) Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de 17 de Septiembre de 1951.

- La preparación de lecciones
- La lección en la Escuela Unitaria
- La lección en la Escuela Graduada
- La lección en la Escuela de Párvulos
- La lección en la Escuela de Infradotados
- La lección en la Escuela de Superdotados
- La lección en la Escuela de Iniciación Profesional
- La lección en la Escuela de Adultos
- Lecciones Ocasionales
- Técnicas Pedagógicas
- La lección en algunas técnicas modernas
- Exámenes
- Recreos y juegos dirigidos
- Modelos
- Disciplina: premios y castigos
- Instituciones Escolares
- Instituciones post y circunescolares

TERCER CURSO: Intervendrán en todas las manifestaciones de la Escuela (un mínimo de 20 sesiones completas).

Los Cuestionarios (**Orden de la D.G.E.P. de 20 de Marzo de 1952**)⁽³⁵⁾ señalan los siguientes temas, indicando que se desarrollarán preferentemente con carácter práctico con objeto de que el alumno aprenda a dirigir y organizar las *distintas instituciones*:

(35) Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de 31 de Marzo de 1952.

A) INSTITUCIONES PEDAGÓGICAS

- Bibliotecas Infantiles
- Agrupaciones artísticas
- Organizaciones de apostolado
- Periódicos infantiles e intercambio de correspondencia
- Paseos y excursiones escolares
- Organizaciones deportivas y folclóricas

B) INSTITUCIONES SOCIALES

- El ahorro escolar. La mutualidad escolar
- Los cotos escolares
- Las asociaciones de antiguos alumnos
- Asociación y reuniones de padres de escolares

C) INSTITUCIONES BENÉFICAS Y DE PROTECCIÓN

- El comedor escolar
- El ropero escolar
- La colonia escolar

Además del desarrollo de estos temas, en todos los cursos deberán confeccionar los alumnos sus Memorias o Diarios donde reflejen sus observaciones y su actuación.

Como complemento a esta formación se sugiere la organización de viajes de estudio, excursiones, paseos, visitas a monumentos artísticos, fábricas...

También están presentes las Prácticas en la Prueba Final: Junto a los ejercicios escrito y oral que se establecen, figura uno práctico consistente en la

explicación de una lección preparada libremente por el examinando durante un tiempo máximo de media hora.

De cara a la valoración que merece este Plan, queda patente la escasa base cultural que se exige para iniciar los estudios: al fin y al cabo un curso cuarto de Bachiller (14 años) no distaba gran cosa de un nivel de Educación Primaria.

Sin embargo supone una importante orientación profesional para los alumnos el enfoque práctico que impera en el diseño del propio Plan, derivado, por una parte, del componente metodológico de todas las asignaturas y, por otra, del planteamiento de las Prácticas de Enseñanza, cuya estructuración tiene aspectos válidos:

- El protagonismo que vuelve a conferirse al Regente de la Escuela Aneja, como principal responsable de las Prácticas, a quien se encomienda el aspecto teórico de la práctica docente y la organización, orientación y evaluación de la misma.

- La organización de lecciones teóricas colectivas que dan pie a un progresivo aprendizaje de la función expositiva, con la previa preparación ad hoc.

- La constitución de pequeños grupos de trabajo para participar

más intensamente en todo el proceso.

- La práctica, con carácter individual, en un afán de ir cobrando el alumno cada vez un mayor protagonismo y una mayor autonomía docente.

- La organización de diversas actividades complementarias, orientadas a preparar al maestro en formación para que en su futura tarea con los niños incluya éstas dentro de su quehacer.

- La reflexión sobre la propia práctica que deberá quedar plasmada en Memorias o Diarios.

- El respaldo que se da a las Escuelas Anejas, pretendiendo que sean "modelo de organización e instalación", dotándolas de todos los medios para que puedan ofrecer la más completa realidad práctica: Escuela Graduada con, al menos, 6 secciones, una Unitaria, una o dos secciones de Párvulos, una Maternal..., biblioteca, mutualidad, comedor, ropero... (Artículos 188 a 191).

- El peso específico que se da a la Práctica, incluyéndola, como un importante ejercicio, dentro de la Prueba Final de Graduación.

No obstante, conforme fue desarrollándose este Plan, fueron comprobándose importantes carencias, sobre todo en la formación práctica. En el Primer Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en 1955, se hicieron importantes recomendaciones sobre Prácticas de Enseñanza⁽³⁶⁾:

... Crear un ambiente de convivencia para la adquisición de hábitos sociales y conciencia de la dignidad personal.

... Ampliar la formación psicológica y psico-pedagógica en los Planes de Estudio.

... Considerar las Prácticas de Enseñanza como tarea esencial, no prescindir de ellas en los cursos de formación teórica, e incluso introducirse al final de la carrera un curso completo de práctica profesional en distintas Escuelas.

3.19. DECRETO 193/1967 DE 2 DE FEBRERO. LEY DE ENSEÑANZA PRIMARIA. "PLAN 1967".

El "Plan 1950" continuará vigente hasta la publicación del **DECRETO 193/1967, DE 2 DE FEBRERO**⁽³⁷⁾, que no es sino una refundición de la Ley de

(36) "Primer Congreso Nacional de Pedagogía". **REVISTA DE EDUCACIÓN**. N° 31. Mayo de 1955. Págs. 153 y ss.

(37) B.O.E. de 13 de Febrero de 1967.

Educación Primaria de 1945 en cuanto a normativa educacional se refiere, pero que supone una sustancial modificación de los Estudios de Magisterio.

Hasta ahora habíamos venido asistiendo, reforma tras reforma, a un panorama poco gratificante en la formación del maestro: "Plan Bachiller", "Plan Provisional", "Plan 1950"... , en suma, algo más de un cuarto de siglo, a lo largo del cual las Escuelas de Magisterio estuvieron metidas en el proceso de esa España que fue pasando de la penuria de la postguerra a ese progresivo desarrollo industrial que iría ampliando los horizontes y las expectativas.

Es ahora, en el año 1967, con el Ministro Lora Tamayo, cuando hay un importante replanteamiento de la Carrera de Magisterio, elaborando un nuevo Plan, cuyas connotaciones con el "Plan Profesional" de 1931 son patentes, tanto en su configuración como en lo efímero de ambos, si bien éste no llegará a tener la solidez que logró el Plan republicano.

Los "Estudios Profesionales de Magisterio" quedaban configurados con arreglo al siguiente esquema:

- Exigencia del Título de Bachiller Superior
- Supresión del examen de ingreso
- Coeducación

- Dos Cursos de duración de los estudios
- Prueba de Madurez tras el Segundo Curso
- Un año de Prácticas
- Asistencia a Campamentos o Albergues
- Autorización a Escuelas Normales Privadas
- Ingreso Directo en el Cuerpo del Magisterio Nacional de los alumnos con mejor expediente

El Plan de Estudios correspondiente a esta reforma vendrá dado por

Orden Ministerial de 1 de Junio de 1967:

PRIMER CURSO	HORAS SEMANALES CUATRIMESTRE	
	1º	2º
PEDAGOGÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	3	3
PSICOLOGÍA GENERAL Y EVOLUTIVA	3	3
DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS	3	3
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES	3	3
DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y LITERAT.	3	3
DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA	2	2
DIDÁCTICA DE LA RELIGIÓN	2	2
IDIOMA INGLÉS Y SU DIDÁCTICA	2	2
DIDÁCTICA DE LA FORMAC. DEL ESPÍRITU NAC.	1	1

SEGUNDO CURSO	HORAS SEMANALES CUATRIMESTRE	
	1º	2º
DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR	6	6
FILOSOFÍA Y SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	4	4
DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS	3	-
DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y LITERAT.	2	2
DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA	-	3
DIDÁCTICA DE LA FÍSICA Y QUÍMICA	2	2
IDIOMA INGLÉS Y SU DIDÁCTICA	2	2
DIDÁCTICA DE LA RELIGIÓN	1	1
DIDÁCTICA DE LA FORMAC. DEL ESPÍRITU NAC.	1	1

Estas disciplinas se desarrollarán en la sesión de mañana, mientras que en la de tarde se cursarán las siguientes:

PRIMERO Y SEGUNDO CURSOS	HORAS SEMANALES ANUALES
DIBUJO	2
MÚSICA	2
MANUALIZACIONES Y ENSEÑANZAS DEL HOGAR	2
EDUCACIÓN FÍSICA	3
PRACTICAS DE ENSEÑANZA	2

Como puede observarse, frente a la pretensión culturalista de otros planes, el presente se vuelca en el aspecto didáctico, de tal manera que no es mucha teoría de Matemáticas, Lengua Española o Ciencias Naturales lo que importa transmitir al futuro maestro, sino el tratamiento escolar que debe recibir cada una de esas materias.

Las **PRACTICAS DE ENSEÑANZA** a lo largo de los dos Cursos tienen una dedicación semanal de dos horas, que van a emplearse en la preparación de ese período de Prácticas constitutivo del Tercer Curso de la Carrera, mediante el desarrollo de los Cuestionarios establecidos⁽³⁸⁾:

PRIMER CURSO

Primer Cuatrimestre

- La escuela en sus aspectos materiales:
 - ... Edificio
 - ... Mobiliario
 - ... Material

- Realización de actividades escolares y unidades didácticas en el Primer Curso de Escolaridad:
 - ... Ingreso de niños
 - ... Clasificación
 - ... Horarios
 - ... Cuestionarios
 - ... Programas
 - ... Libros de texto
 - ... Cuadernos de trabajo
 - ... Intervención del docente
 - ... Crítica de resultados

(38) B.O.M.E.C. de 14 de Agosto de 1967.

Segundo Cuatrimestre

- Realización de actividades escolares y unidades didácticas en Segundo y Tercero de Escolaridad:
 - ... Intervención docente
 - ... Crítica de resultados

- Realización de actividades escolares y unidades didácticas en Cuarto Curso de escolaridad:
 - ... Exámenes de promoción
 - ... Libros de escolaridad
 - ... Intervención docente
 - ... Crítica de resultados

SEGUNDO CURSO

Primer Cuatrimestre

- Realización de actividades docentes y lecciones en los cursos Quinto y Sexto de escolaridad
 - ... Intervención docente
 - ... Crítica de resultados

- Realización de actividades docentes y lecciones en los cursos Séptimo y Octavo de escolaridad
 - ... Intervención docente
 - ... Crítica de resultados

Segundo Cuatrimestre

- Realización de actividades escolares en Escuelas Unitarias
- Realización de actividades escolares en Centros de Educación Especial
- Prácticas de extensión social y cultural
 - ... Instituciones
 - ... Servicios
 - ... Actividades
- Prácticas administrativas y legales
 - ... Orientación del maestro en su vida administrativa y profesional
 - ... Estatuto del Magisterio. Reglamento
 - ... Normas prácticas sobre redacción y tramitación de documentos oficiales

Con relación al **Período de Prácticas** (Tercer Curso), de un año escolar de duración, se accederá al mismo después de haber superado una Prueba de Madurez, que constará, entre otros, de un ejercicio práctico *"en el que se haga patente el grado de aptitud y vocación del aspirante para el ejercicio de la docencia"*.

Este Tercer Curso se estructurará en dos cuatrimestres:

"En el primero los alumnos en prácticas serán agregados a Colegios Nacionales o Escuelas Graduadas de la ciudad donde radique la Escuela Normal; en el segundo, cada alumno será destinado a una Escuela Nacional vacante, de la cual

se hará cargo con plenas atribuciones y responsabilidad".

Esta inicial configuración del Período de Prácticas, compaginando un cuatrimestre de Prácticas guiadas con otro de Prácticas autónomas, no llegará a ponerse en escena, ya que en una disposición posterior, **Orden de 27 de Marzo de 1969**, quedará redactado de la siguiente forma:

"Los alumnos... desarrollarán un Período de Prácticas en Escuelas Nacionales de un curso de duración que tendrá lugar en Colegios Nacionales o Escuelas de la ciudad donde radique la Escuela Normal y en las localidades próximas que se determinen".

Para la orientación, supervisión y calificación de las Prácticas de Enseñanza, se constituirá una **COMISIÓN CALIFICADORA** integrada por:

- El Director de la Escuela Normal (Presidente)
- El Inspector Jefe de Enseñanza Primaria
- Un Catedrático de la Escuela Normal
- Como asesores, el Inspector de Zona y el Regente del Colegio Nacional de Prácticas.

Con respecto a los Centros receptores de "practicantes" para la

realización del Tercer Curso, encontramos algo que nos llama poderosamente la atención, y es la exclusión expresa de las Escuelas Anejas para este menester, incluida en la **Resolución de 19 de Septiembre de 1969, "por la que se dictan Normas para la determinación de los Centros en los que han de realizar el Período de Prácticas los alumnos del Plan 1967"**:

"Para la selección de los Centros en los que se ha de realizar el Período de Prácticas, deberá tenerse en cuenta su ubicación más próxima a la Escuela Normal o el mayor número de unidades escolares que cuente, su dotación de material y cualquier otra circunstancia que le haga más idóneo a la formación del alumnado en prácticas, a excepción de los Colegios Nacionales Anejos a las Escuelas Normales, los cuales no podrán ser seleccionados en ningún caso".

No encontramos otra explicación de la eliminación de las Escuelas Anejas que no sea el reservar estos Centros para la realización cotidiana de prácticas de las distintas asignaturas durante los dos primeros cursos de la carrera, así como para el desarrollo de la asignatura de Prácticas de Enseñanza, también durante estos dos cursos, y con ello evitar la excesiva presencia de "practicantes" que, de otra forma, podría darse en dichas aulas.

No existen más referencias a las Prácticas de Enseñanza, salvo que *"los alumnos irán asumiendo progresivamente la responsabilidad de las distintas actividades*

en las Escuelas Nacionales a las que sean adscritos, según determine la Comisión de Prácticas de acuerdo con los Directores de los Centros".

Sin embargo, ante la necesidad de una normativa que precisara más la organización de este Curso de Prácticas, se promulgarán en los años 1969 y 1970 sendas Resoluciones que analizaremos en los dos siguientes apartados.

3.20. RESOLUCIÓN DE 21 DE OCTUBRE DE 1969. NORMAS PARA LA REALIZACIÓN DEL PERÍODO DE PRACTICAS.

Tras la valoración del nuevo Plan realizada por los Claustros de las Escuelas Normales a instancias del Ministerio de Educación nacional, se dicta la **RESOLUCIÓN DE 21 DE OCTUBRE DE 1969, ESTABLECIENDO NORMAS PARA LA REALIZACIÓN DEL PERÍODO DE PRÁCTICAS.**

El punto de partida es la pretensión de que la práctica no sea algo rutinario que contribuya a fijar y reproducir modelos inamovibles:

"La práctica sólo es eficaz en la medida en que hay una reflexión sobre la acción".

"En toda enseñanza la preparación inmediata de la actuación escolar y

la posterior consideración sobre el desarrollo de la misma han de ocupar un lugar muy destacado. Por tanto, en la organización de las Prácticas ha de tenderse a que el alumno vea y actúe en la Escuela y a que prepare observaciones y actuaciones, y reflexione sobre lo visto y actuado”.

Con esta declaración de principios, se pone de manifiesto la pretensión de que la práctica sea algo dinámico, ausente de improvisación y acompañada de una constante reflexión crítica sobre la propia actividad.

A tal efecto, el Curso de Prácticas se organizará siguiendo un proceso de adaptación y participación paulatina:

-- Una vez adscritos al Centro, el Director dará una panorámica de funcionamiento del mismo.

-- Se dedicarán los 10 primeros días a la observación de las condiciones materiales, sociales y pedagógicas del Centro.

-- Los alumnos serán adscritos sucesivamente a los distintos cursos del Centro que tengan niveles suficientemente diferenciados.

-- Como complemento a esta formación práctica, y en sesión de tarde,

se organizarán:

A) CURSILLOS OBLIGATORIOS

- ... Educación Sanitaria e Higiene Escolar
- ... Administración y Economía de la Educación
- ... Material Didáctico y M.A.V.
- ... Orientación Escolar y Profesional

B) CURSILLOS OPTATIVOS

- ... Educación Preescolar
- ... Educación Especial
- ... Educación Física y Deportes
- ... Educación Permanente
- ... Idiomas

-- También, en sesión de tarde, los profesores de la Escuela Normal desarrollarán Seminarios Didácticos sobre el desarrollo de los Cuestionarios de Enseñanza Primaria y su proyección en la labor escolar.

-- Para completar el Curso de Prácticas, se realizarán visitas dirigidas a otros Centros que proporcionen a los alumnos una visión distinta a la de aquel a que han sido adscritos, así como a Centros de investigación pedagógica y de ensayos didácticos.

Toda esta actividad deberá tener un seguimiento por parte de la

COMISIÓN CALIFICADORA, que tendrá reuniones periódicas con los Directores Escolares y con los Profesores de la Escuela Normal para cambiar impresiones sobre la marcha de los alumnos en prácticas y su aprovechamiento.

Se trata de unas instrucciones concretas sobre la organización del Curso de Prácticas, a través de las cuales queda claro el protagonismo que se otorga a los Directores Escolares, confiándoles tareas de:

- Orientación general sobre los aspectos prácticos de Organización Escolar.
- Organización de la adscripción y rotación de los alumnos por los distintos cursos.
- Evaluación continua de cada alumno a través de sus propias observaciones y de los informes recabados a los maestros.

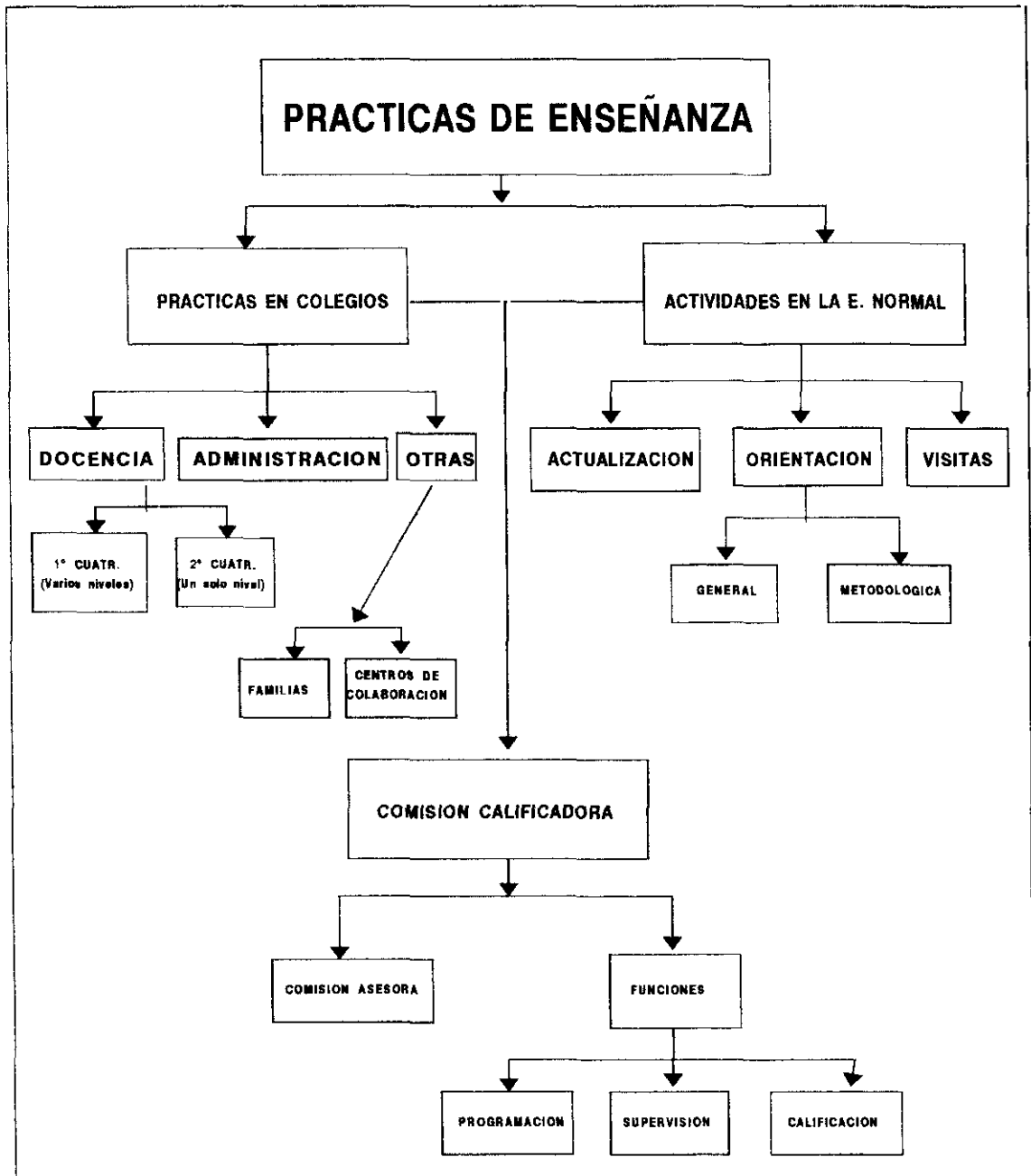
3.21. RESOLUCIÓN DE 20 DE SEPTIEMBRE DE 1970. NORMAS PARA LA REALIZACIÓN DEL TERCER CURSO (PERÍODO DE PRACTICAS).

Ciertamente la Resolución anterior era clarificadora acerca de la Organización de las Prácticas, sin embargo, nos vamos a encontrar con una mucho más

precisa, la **RESOLUCIÓN DE 20 DE SEPTIEMBRE DE 1970, NORMAS PARA LA REALIZACIÓN DEL TERCER CURSO (PERÍODO DE PRACTICAS)**, de la que podemos afirmar que constituye el documento legislativo más completo que sobre organización de Prácticas de Enseñanza ha promulgado la legislación española:

- Organización general
- Calendario
- Intervinientes y responsabilidades
- Régimen disciplinario
- Tareas escolares y extraescolares
- Actividades de orientación
- Cursos de actualización
- Actividades y experiencias profesionales
- Seguimiento y evaluación
- ...

Todos estos aspectos son tratados con la suficiente amplitud, constituyendo un completo y auténtico Plan de Prácticas de Enseñanza que responde al esquema confeccionado en el Cuadro 1.



Cuadro 1

Veamos las características de este Plan de Prácticas analizando cada uno de sus puntos.

1.- PRACTICAS EN COLEGIOS NACIONALES

-- Se realizarán desde principios de Curso hasta el día 31 de Mayo, en jornada completa (mañana y tarde)

-- El alumno tendrá una participación activa en las tareas de la Escuela.

-- Se le exigirá asistencia y puntualidad.

-- Ordenación del Curso:

... **Primer Cuatrimestre:** Observación y participación en varios niveles

... **Segundo Cuatrimestre:** Responsabilización de una unidad escolar bajo la constante ayuda y orientación del profesor titular.

-- Tareas de Secretaría y Administración:

... Organización de ficheros
... Corrección de tests y pruebas
... Elaboración de registros
... Cumplimentación de fichas e informes
... Correspondencia

- Reuniones con padres
- Asistir a centros de Colaboración Pedagógica

2.- ACTIVIDADES EN LAS ESCUELAS NORMALES

A) Clases de orientación de las Prácticas

Se destinarán estas clases a resolver los problemas concretos que surjan durante las Prácticas y a ayudar a preparar el trabajo escolar (preparación de lecciones, utilización de recursos disponibles, organización y disciplina de la clase, información bibliográfica, etc.).

Se organizarán de forma activa y especialmente por discusión conjunta de problemas presentados, modelos de lección y preparación de guiones...

Tendrán lugar durante todo el Curso, a razón de dos horas diarias de clase dos semanas de cada mes (20 horas mensuales), prevaleciendo, a efectos de calendario, sobre el resto de las actividades.

Se distribuirán de la siguiente forma:

- a) Problemas generales de ordenación y disciplina de la clase (una

hora semanal a cargo del Catedrático de Pedagogía o del Regente).

- b) Problemas metodológicos, de información y documentación (estudio de dificultades, utilización de recursos, modelo de lecciones, selección de ejercicios y actividades, manejo de libros escolares y fuentes de información, etc.), a cargo de los profesores de la Escuela Normal (9 horas semanales).

B) Cursos de Actualización Profesional

Organizados por el Jefe de Estudios de la Escuela Normal, deberán programarse como actividades de irradiación de las Escuelas Normales, invitando a participar a los profesores en ejercicio y procurando que sean impartidos por especialistas de la región ajenos a las actividades de la Escuela Normal.

La recién promulgada Ley General de Educación exigía un conocimiento de la misma y sus implicaciones, por lo que los cursos tenderían hacia ese objetivo:

- Programación escolar de la E.G.B.
- Utilización de recursos didácticos
- Evaluación del aprendizaje
- Higiene del desarrollo y la alimentación

-- Planificación educativa del tiempo libre

C) Actividades y Experiencias Profesionales

Como complemento se establecen visitas a instituciones modelo de E.G.B., Departamentos de Orientación Psicológica, Centros de Documentación, coloquios profesionales...; todo ello a cargo del profesorado de la Escuela Normal, a razón de dos actividades por semana (en las dos semanas por mes restantes).

Clave en todas las Prácticas es la COMISIÓN CALIFICADORA, cuyo cometido también se aborda en la presente Resolución: Asumirá las funciones de:

- Programación
- Supervisión
- Calificación

Estará integrada, tal y como se había reflejado en disposiciones anteriores, por el Director de la Escuela Normal, el Inspector Jefe y un Catedrático de la Escuela.

Esta Comisión deberá estar en contacto en todas sus programaciones con los Institutos de Ciencias de la Educación y disponer de una COMISIÓN ASESORA

con la que se reunirá periódicamente. Esta Comisión Asesora la formarán:

- El Catedrático de Pedagogía
- Los Inspectores Técnicos de Enseñanza Primaria de las zonas donde radiquen los colegios receptores de "practicantes".
- El Regente del Colegio Nacional de Prácticas
- Los Directores de los Colegios Nacionales

Las reuniones conjuntas de ambas Comisiones quedarán recogidas en Acta y versarán sobre programación y evaluación de las Prácticas de Enseñanza.

Como afirmaba anteriormente, nos encontramos ante un exhaustivo documento sobre Organización de Prácticas de Enseñanza, que nos hace valorar muy positivamente todos sus puntos:

En principio, se partía de una idea distinta a que las Prácticas de Enseñanza consistieran en enviar a los futuros maestros a una escuela y "abandonarles allí a su suerte". Se trataba, ahora, de tener un seguimiento constante de su actividad y proporcionarles en todo momento una orientación profesional. Es la primera vez que, específicamente, se estipulaba el funcionamiento de "Clases de Orientación de las Prácticas".

El modelo organizativo del Curso dividido en dos Cuatrimestres posibilitaba el conocimiento de la realidad escolar tanto en su extensión (cuatro meses recorriendo los distintos niveles educativos) como en profundidad (cuatro meses de dedicación exclusiva a un solo nivel).

Se pretendía, así mismo, formar al alumno en la idea de que un Centro escolar no es solamente un aula dentro de cuatro paredes, sino una estructura dinámica cuyos entresijos hay que conocer, ya que habrá que vivirlos en el futuro profesional. Esta era la razón de planificar en el Curso actividades que dieran a conocer la vida administrativa del Centro, la problemática inherente a la relación con los padres, las reuniones profesionales de maestros..., en definitiva, poner al alcance del alumno la casuística más variada que pudiera darse en el funcionamiento ordinario del Centro.

Pues bien, toda esta Práctica, unida a la reflexión crítica que sobre la misma debía hacerse, auspiciada por las actividades en la Escuela Normal, y completada con una adicional formación teórico-práctica acerca de los temas relevantes del momento, suponían un bagaje más que suficiente para formar al maestro dentro de unos parámetros de realismo y profesionalidad.

La importancia, pues, que se confiere a las Prácticas de Enseñanza se traduce no sólo en el tiempo destinado a las mismas (más de 1/3 del total de la carrera), sino también en el peso específico de la calificación, que supone el 50 % a efectos de

calificación media del expediente académico.

En cuanto a la creación de la COMISIÓN CALIFICADORA, ésta venía a restar el importante protagonismo que había tenido el Regente, sin embargo incorporaba profesionales tales como los Inspectores que, con su valiosa experiencia escolar, podrían, sin duda, enriquecer la formación práctica de los alumnos. No se nos escapa, a pesar de ello, la problemática de coordinación de tantos sectores involucrados en las Prácticas:

- Directores Escolares
- Maestros
- Regente
- Director y Jefe de Estudios de la E. Normal
- Profesorado de la Escuela Normal
- Inspector Jefe
- Inspectores de Zona
- A otro nivel: ... Comisión Calificadora
 - ... Comisión Asesora
 - ... Institutos de CC.EE.

Es indudable el riesgo de desembocar todo ello en una auténtica Torre de Babel.

En definitiva, este "Plan 1967" viene a proporcionar un balón de oxígeno a unos estudios que habían ido quedando relegados a un segundo término durante las últimas décadas. No tuvo una larga vida, pero sí quedó constancia del mismo en la historia de las Escuelas Normales como un buen plan de formación.

El apelativo "Plan Profesional-Bis" con que en alguna ocasión se ha designado a este Plan no está en absoluto desencaminado, dados los puntos de conexión del mismo con el Plan de 1931. Ambos supusieron un alza en los Estudios de Magisterio, y es de reseñar la coincidencia de ellos en aspectos tales como:

- La exigencia del Título de Bachiller para acceder a la Escuela Normal.
- La orientación didáctica de todas las asignaturas.
- La coeducación.
- La existencia de la asignatura "Prácticas de Enseñanza" durante todos los Cursos de la Carrera.
- La dedicación de un año completo a Prácticas de Enseñanza terminales retribuidas.
- La existencia de una Comisión de Prácticas integrada por profesionales de distintos ámbitos educativos, y con funciones perfectamente delimitadas.
- La vinculación constante de la Escuela Normal con los alumnos en Prácticas mediante la realización de cursillos y actividades complementarias.

-- Las visitas a otros Centros.

-- Y, por último, la brevedad de sus vidas, debido, en el primero de ellos a una guerra civil, y en el segundo a una Ley que venía a acometer la principal reforma del sistema educativo español desde la Ley Moyano de 1857.

3.22. LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970.

Desde hacía varios años se venía especulando en el mundo educativo español con la necesidad de dar una nueva configuración al sistema educativo. Desde la Ley Moyano había transcurrido más de un siglo, y los planteamientos educativos habían dado un importante giro con respecto a aquella que en su momento fue, sin duda, innovadora:

"Los fines educativos se concebían de una manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada, de democratizar la enseñanza. Se trataba de atender a las necesidades de una sociedad diferente a la actual: una España de 15 millones de habitantes con el 75 % de analfabetos, dos millones y medio de jornaleros del campo y 270.000 'pobres de solemnidad', con una estructura socioeconómica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización. Era un sistema educativo para una sociedad estática, con una Universidad cuya estructura y organización respondía

a modelos de allende las fronteras...⁽³⁹⁾.

Desde aquella fecha de 1857 España había tenido: una Monarquía inestable, un breve paréntesis republicano, la Restauración, más avatares monárquicos que desembocarían en una II República, un nuevo régimen instaurado tras una guerra civil...; en definitiva una situación política en constante devenir, unida a la evolución de la sociedad y a los aires renovadores que desde fin de siglo empezaron a soplar al socaire de las Escuelas Nuevas, lo que supuso que en más de una ocasión se hubieran intentado drásticas reformas. Sin embargo, tendrá que llegar la década de los 60 para que, tras una seria reflexión sobre la situación del momento, comenzara a trabajarse en un nuevo diseño del armazón educativo español.

Fruto de estos trabajos fue la publicación, en 1969, del "Libro Blanco" para la Reforma (M.E.C. 1969), que tras valorar críticamente la educación en España, proponía en su segunda parte un ambicioso proyecto de reforma educativa que sería la base de la **Ley 14/1970 de 4 de Agosto GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA**, promulgada un año más tarde.

Una primera consecuencia positiva se derivó de esta Ley respecto a la

(39) Preámbulo de la Ley 14/1970 de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. B.O.E. de 6 de Agosto de 1970.

formación de los maestros: Por primera vez en la historia española se elevaba a universitario el rango de los Estudios de Magisterio al quedar integradas las Escuelas Normales en la Universidad con la denominación de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica:

El Artículo 102.1.a) de la L.G.E. establecía como titulación mínima para los "nuevos maestros" la de Diplomado Universitario; y más tarde, por Decreto 1381/1972 de 25 de Mayo⁽⁴⁰⁾ se producía definitivamente la integración en la Universidad de los Centros encargados de proporcionar esta titulación.

Esta situación conllevaba varios retos:

Por un lado, la elevación del nivel cultural de estos Centros, ya Universitarios, que debían proporcionar una sólida base que, además de cubrir el objetivo formativo encomendado, permitiera a los alumnos Diplomados que así lo desearan, continuar sus estudios pudiendo acceder al Segundo Ciclo Universitario⁽⁴¹⁾.

Por otro, la necesidad de proporcionar una auténtica preparación profesional a los futuros maestros, dado que ése era el carácter que la nueva Ley pretendía asignar a las Escuelas Universitarias:

(40) B.O.E. de 7 de Junio de 1972.

(41) Artículo 39.1. de la L.G.E.

"Los estudios realizados (en las Escuelas Universitarias) serán profesionales...". "Las Escuelas Universitarias impartirán y coordinarán las enseñanzas correspondientes a los estudios orientados fundamentalmente a la educación científica y técnica para la preparación de profesionales en aquellas especialidades que por su extensión y naturaleza exigen un solo ciclo de estudios"⁽⁴²⁾.

Esto, naturalmente, requería adaptar las tradicionales Escuelas Normales a la nueva situación: La Enseñanza Primaria desaparecía, dando lugar a la Educación General Básica, de distinta duración y con una estructuración en la que se contemplaban unas Especialidades inexistentes hasta entonces en ese nivel educativo. Junto a ese maestro "generalista" encargado de impartir todas las áreas, se precisaban ahora especialistas que pudieran cubrir las exigencias que conllevaban los niveles superiores de la E.G.B.; y estos nuevos maestros tenían, necesariamente, que "fabricarlos" estas nuevas "Escuelas Normales Universitarias".

Este será, por tanto, el punto de partida de un nuevo Plan de Estudios que supondrá la desaparición del casi recién estrenado "Plan 1967".

(42) Decreto 2293/1973 de 17 de Agosto. B.O.E. de 26 de Septiembre de 1973.

3.23. EL "PLAN EXPERIMENTAL" DE 1971.

La necesidad de adaptar los Estudios de Magisterio a las nuevas circunstancias derivadas de la Ley General de Educación, llevó al Ministerio de Educación a abordar el tema, para lo cual remitió a los Rectorados un esbozo de Plan a fin de que fuera estudiado e implantado con carácter progresivo y experimental. De aquí viene la denominación de "**Plan Experimental**", que curiosamente ha seguido "experimentándose" durante más de 20 años.

Si bien algunas Escuelas Normales, ya Escuelas Universitarias, comenzaron a experimentar el nuevo Plan en el Curso Académico 1971-72, puede decirse, sin embargo, que fue durante el siguiente Curso, 1972-73, cuando la mayor parte de los Centros se subieron al tren de la reforma.

No obstante este Plan no fue refrendado en forma oficial por ninguna disposición de rango superior hasta 1977 en que por **ORDEN MINISTERIAL DE 13 DE JUNIO**⁽⁴³⁾ -que sería completada con la **Orden Ministerial de 26 de Enero de 1978**⁽⁴⁴⁾- se aprueban las bases para que cada Escuela Universitaria elabore su propio Plan de Estudios.

(43) B.O.E. de 25 de Junio de 1977.

(44) B.O.E. de 2 de Febrero de 1978.

Las principales notas características de esta nueva reforma son las siguientes:

-- Exigencia de haber realizado el C.O.U. (o su antiguo equivalente, el Preuniversitario).

-- Cambia el nombre de "Maestro" por el de "Profesor de Educación General Básica".

-- Cambia el nombre de las "Escuelas Normales" por el de "Escuelas Universitarias de formación del Profesorado de Educación General Básica".

-- Dispone el Acceso Directo al funcionariado (que ya había establecido el "Plan 1967").

-- Permite el acceso al Cuerpo de Magisterio a Diplomados y Licenciados en cualquier Especialidad, después de seguir unos cursos en los ICes, a los que considera como una especie de Escuela de Formación Pedagógica Superior.

-- Determina que todo Diplomado en la Escuela Universitaria deberá estar capacitado para impartir la enseñanza globalizada en la Primera Etapa de la E.G.B. y la de Segunda Etapa en un Área de moderada especialización,

fundamentándose en el Artículo 15, dos, b, de la L.G.E.: *"En la Segunda Etapa para niños de 11 a 13 años habrá una moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento"*.

-- Establece unos estudios de un solo Ciclo de tres Cursos de duración y contempla cinco Especialidades: Ciencias, Ciencias Humanas, Filología, Educación Preescolar y Educación Especial.

-- Agrupa las disciplinas de estudios en tres clases: comunes, de especialización y optativas.

-- Recomienda el sistema de Cursos por semestres de 100 días hábiles de duración; y que los cuatro primeros Cursos (o los dos primeros años) sean comunes a la formación del profesor, y que en los Cursos 3º y 6º (segundo y tercer año) se incluya media jornada de Prácticas de docencia. Sin embargo, este planteamiento inicial es modificado posteriormente⁽⁴⁵⁾, situando la *"práctica docente preferentemente en el tercer año a lo largo de un Cuatrimestre"*.

-- Para la realización de las Prácticas se sigue contando con los Colegios Públicos de Prácticas además de con los Centros de E.G.B. estatales o no estatales con los que las diferentes Escuelas Universitarias establezcan conciertos.

(45) Orden Ministerial de 13 de Junio de 1977. B.O.E. de 25 de Junio de 1977.

-- Continúan autorizadas las Escuelas Privadas a impartir estos estudios.

-- La titulación que se obtiene, tras finalizar la Carrera, es la de **Diplomado en Profesorado de E.G.B.**

3.24. INSTRUCCIONES DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DE 21 DE NOVIEMBRE DE 1972 SOBRE LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA DEL "PLAN DE ESTUDIOS EXPERIMENTAL".

Las directrices reguladoras del nuevo Plan eran realmente escasas, sobre todo en lo referente a la organización de las Prácticas; ante ello, la Dirección General de Universidades e Investigación remitió unas Instrucciones⁽⁴⁶⁾ al respecto, *"de carácter provisional hasta tanto no se implante con carácter definitivo el Plan de Estudios"*. Esta pretendida provisionalidad (de más de 20 años de duración) supuso que no se emplearan demasiados esfuerzos en diseñar un sólido Plan de Prácticas, limitándose a unas muy generales orientaciones sobre las mismas.

Se establecían dos períodos de Prácticas, en los semestres 3º y 6º de la

(46) Instrucciones de la Dirección General de Universidades e Investigación de 21 de Noviembre de 1972 sobre las Prácticas de Enseñanza del "Plan de Estudios Experimental", remitidas a los Directores de las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.

carrera, es decir, en los Cursos 2º y 3º, en régimen de media jornada. Sin embargo, como habíamos analizando anteriormente, esto se modificó en el año 1977⁽⁴⁷⁾, concentrándose todas las Prácticas en un Cuatrimestre completo durante el 3º Curso de la Carera.

El proceso a seguir por el alumno partía de una observación de la realidad escolar en todos sus elementos y dinanismos, para ir pasando después a una cada vez más intensa participación en las tareas educativas, docentes y administrativas del Centro. La primera parte estaría enfocada a los problemas pedagógicos y didácticos de la Primera Etapa de E.G.B. (Globalizada), y la segunda a los problemas de la Segunda Etapa de E.G.B. (moderadamente especializada).

Como complemento a estas Prácticas se organizarán en la Escuelas Universitaria Seminarios donde se planteen y orienten los problemas surgidos a los alumnos en el centro educativo durante su experiencia. Así mismo se completarán con visitas a centros educativos modelo de E.G.B. y otras instituciones de interés pedagógico.

El régimen disciplinario, en cuanto a asistencia se refiere, era taxativo:
"La asistencia a las Prácticas será obligatoria. Las faltas de asistencia, aun justificadas, serán tenidas en cuenta para la calificación final. Cuando el alumno no

(47) Orden Ministerial de 13 de Junio de 1977. B.O.E. de 25 de Junio de 1977.

asista por motivos personales a 15 jornadas de Prácticas en el Semestre, se considerará suspendido y deberá repetir este período".

La organización de las Prácticas correrá a cargo de una Comisión integrada por todos los Profesores titulares de las Cátedras de la Escuela Universitaria durante las Prácticas en la Primera Etapa de E.G.B., y por los profesores especialistas de cada Área, más los de Pedagogía y Psicología, durante las Prácticas en Segunda Etapa de E.G.B. En ambos casos actuará de Coordinador técnico el titular de Pedagogía, de Presidente el Director de la Escuela, y de Secretario el Profesor más moderno.

Esta Comisión, orientadora y supervisora, deberá reunirse al menos dos veces durante el Curso: al principio para constituirse, planificar las Prácticas y hacer la adscripción de alumnos, para lo cual deberá estar en contacto con el I.C.E.; y al final de Curso para la evaluación última global. A lo largo del Curso efectuarán a los alumnos en Prácticas tantas visitas como juzguen oportuno a fin de valorar y calificar su actuación.

Como criterio orientativo para la evaluación se tendrá en cuenta la Memoria que deberá presentar cada alumno sobre sus experiencias y actividades en el centro educativo, la participación en los Seminarios organizados en la Escuela Universitaria, y de una manera particular la *"preparación de las tareas, utilización de*

recursos didácticos, gobierno y disciplina de la clase, personalidad docente. Si la calificación no llegara a 5, el alumno deberá repetir las Prácticas como si se tratase de otra disciplina cualquiera".

Se indica en estas Instrucciones la incorporación de los alumnos de las Escuelas Normales no Estatales a las Escuelas Estatales a efectos de realización del Período de Prácticas.

Ésta es toda la esencia del Plan de Prácticas, en el que se prescinde de la participación que venía desempeñando la Inspección, y por el que definitivamente quedan apuntillados los Regentes de las Escuelas Anejas, a los que no se dedica ni siquiera una línea, dejándoles apartados de toda función de formación práctica y reduciendo su labor a la exclusiva tarea de dirigir los Colegios Públicos de Prácticas. Estos Centros, por su parte, tampoco salen excesivamente bien parados con esta normativa, pues se les deja relegados a un segundo puesto respecto al resto de los Colegios Nacionales: *"Los centros contratados para estas Prácticas serán preferentemente Colegios o Escuelas Nacionales. Sólo en caso de necesidad podrían utilizarse: a) los Colegios Nacionales de Prácticas Anejos, b) las Escuelas de Patronato y c) las Escuelas Privadas, por este orden; pero en estos tres últimos casos, con la debida autorización de la Dirección General"* (Punto 9 de las Instrucciones).

En realidad se continuaba con el planteamiento del "Plan 1967" de

excluir a los Colegios Públicos de Prácticas para la función de formar prácticamente a los alumnos. Eran los únicos Centros que contaban con una Dirección y un Profesorado especializado a tal efecto (todos habían superado una Oposición específica) y sin embargo se prescindía drásticamente de los servicios que pudieran prestar.

La realidad, sin embargo, ha hecho caso omiso de este pormenor y ha considerado, en la totalidad de las Escuelas Universitarias, a las Anejas como centros prioritarios y preferentes para la realización de las Prácticas de Enseñanza.

3.25. EL MÉTODO "LA PRACTICA DOCENTE" Y LA INTRODUCCIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN PRACTICA DEL PROFESORADO.

Con las Instrucciones sobre Prácticas de Enseñanza de 21 de Noviembre de 1972 finalizaban las disposiciones oficiales relativas a la formación práctica del profesorado. Ahí quedaba un "Plan Experimental", ahí quedaban también esas últimas Instrucciones "para echar a andar" y quedaba, en definitiva, un horizonte abierto para que cada Escuela Universitaria organizara, según sus posibilidades, la formación del profesorado que le era encomendada por la sociedad.

Frente a la gran dosis de autonomía que cada Centro tuvo para ir elaborando y poniendo en escena sus Planes de Estudios, y la divergencia de formación

encontrada entre unas Escuelas y otras, sí debemos resaltar una importante experiencia que se generalizó a la práctica totalidad de las Escuelas Universitarias a lo largo de una década: fue la incorporación del CCTV y la Microenseñanza a la formación práctica del profesorado.

Fue en el Curso 1977-78 cuando, bajo los auspicios del INCIE, comenzó a elaborarse un método para la práctica docente con el apoyo del CCTV (NIETO MUÑOZ, 1981), que se plasmó en una publicación: **"LA PRACTICA DOCENTE. OBSERVACIÓN, ANÁLISIS Y EVALUACIÓN"** (VV.AA., 1978). Se impartieron varios cursos de formación dirigidos al Profesorado de las Escuelas Universitarias, seguidos de Reuniones de Trabajo y Seminarios de Experiencias con CCTV, que ocuparon los siguientes años y que constituyeron el germen de esta experiencia.

La mayor parte de las Escuelas Universitarias españolas estuvieron representadas y esto supuso una nueva etapa en la concepción de la formación del maestro.

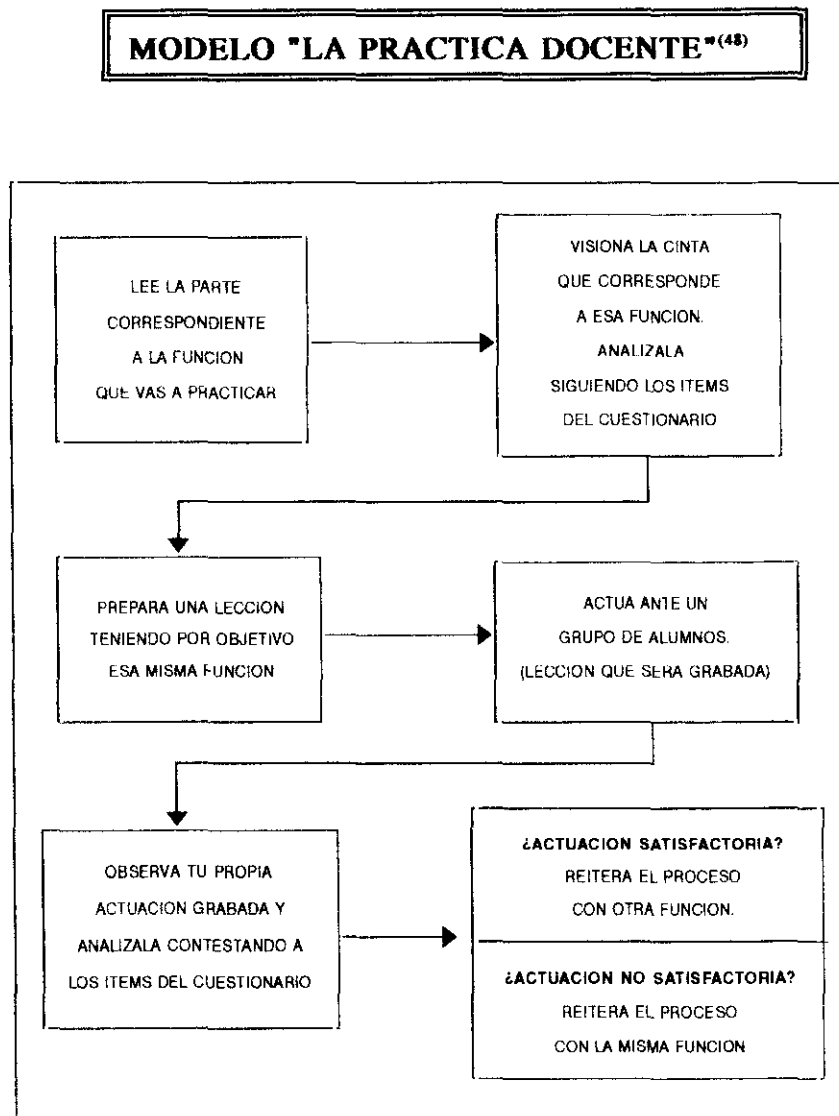
El punto de partida fueron las investigaciones de ALLEN y RYAN (1969) de la Universidad Estadounidense de Standford, quienes en el año 1963 abrían nuevos caminos para la formación de los futuros profesores, acuñando el término "Microenseñanza".

La Microenseñanza, escribe VILLAR ANGULO (1977a), definida en los términos más simples, es una muestra reducida de la enseñanza. Se dice que es reducida en términos de alumnos y tiempo. En general, es un procedimiento de formación del profesorado que tiene como objetivo la adquisición de destrezas docentes en el profesor-alumno así como el refinamiento de las que ya tenía. Permite centrarse en facetas específicas de la enseñanza bajo condiciones sometidas a control. El proceso de la enseñanza se fracciona en pequeños pasos o aspectos que son abordados sucesiva y progresivamente.

Pues bien, con estas premisas comienza a diseñarse el Método "La Práctica Docente", para lo cual se confecciona un inventario de las funciones del profesor y se organiza el estudio de las mismas a través de la "observación indirecta" y la "microenseñanza". Consiste la "observación indirecta", tal y como habíamos señalado en el capítulo 1, en el análisis de la realidad educativa sin la presencia física del observador en el aula. Es evidente que los MAV pueden proporcionar un acercamiento a la realidad indirectamente en condiciones muy ventajosas, sobre todo para dar cumplimiento a todas las funciones de las Prácticas que no sean el estricto ejercicio como docente (GIMENO, 1980; pág. 32). Al disponer gran número de Escuelas Universitarias de CCTV, se posibilitó el estudio de estas funciones a través de grabaciones modélicas.

En cuanto al aprendizaje práctico por medio de la microenseñanza, el

modelo propuesto respondía al esquema del Cuadro 2:



Cuadro 2

(48) VV.AA. (1978): **La Práctica Docente. Observación. Análisis y Evaluación.** INCIE. Madrid.

Se trataba de un proceso que seguía los siguientes pasos:

1) Información sobre la función objeto de aprendizaje, por medio de un modelo simbólico en el que se presenta al alumno una documentación escrita explicativa de la función, pudiendo completarse tal información, de forma verbal y en discusión con los propios alumnos.

2) Como complemento al paso anterior se ofrece un ejemplo registrado en magnetoscopio (modelo perceptual) sobre la función que se está estudiando, al que seguirá un análisis crítico sobre la base de un Cuestionario que se facilita.

3) Se propone al alumno la preparación de una lección en la que tengan en cuenta, de manera primordial, la función con la que ha iniciado el proceso.

4) Una vez preparada la lección, vendrá la fase de actuación ante un grupo reducido de niños, o en su defecto ante varios compañeros en una situación de Role Playing. Desarrollará la lección, que quedará registrada en soporte magnético.

5) Viene, seguidamente, la fase primordial del proceso: el feed-back de la actuación realizada, contemplado en varios ámbitos:

-- Auto-feed-back

-- Feed-back de los compañeros

-- Feed-back del profesor

6) Como resultado del feed-back, el alumno se sentirá satisfecho o no según el grado de consecución de los objetivos propuestos, y tendrá la doble vía de comenzar el estudio de una nueva función o continuar con la misma en busca de un mayor éxito.

Ésta es, en síntesis, la experiencia de formación práctica que, como complemento al Cuatrimestre de Prácticas establecido en el Plan 1971, se implantó desde finales de los años 70 en las Escuelas Universitarias y se desarrolló a lo largo de la década siguiente, con diferente arraigo, según los Centros.

No medió disposición oficial alguna para su implantación, aunque sí quedó reflejado en el Documento del M.E.C. "Nueva Orientación de las Escuelas del Profesorado"⁽⁴⁹⁾, en el que se estudiaba otra reforma de los Estudios de Magisterio: Concretamente, en el Capítulo 9, dedicado a las Prácticas, incluía: *"Se tratará de dotar a las Escuelas Universitarias de MAV, especialmente CCTV a fin de que los alumnos puedan observar funciones y destrezas didácticas a través de minicursos y de grabaciones de actuaciones que se consideren modélicas y puedan así mismo ensayar*

(49) "Nueva Orientación de las Escuelas del Profesorado". Documento de Trabajo de la Dirección General de Educación Básica. Febrero de 1981. Pág. 8.

destrezas y auto-observarlas. Estas actividades no suplen a las Prácticas reales, pero preparan para ellas en tanto que brindan ejemplos que pueden ser contrastados, discutidos y estudiados cuando cada alumno, guiado por su tutor de Prácticas, realice el ensayo personal de su preparación en la experiencia viva de la clase de Prácticas".

No habría quedado completo el análisis histórico de las Prácticas de Enseñanza sin esta referencia al Método "La Práctica Docente" que supuso la incorporación de las más avanzadas tecnologías del momento a la formación práctica del profesor.

4. SÍNTESIS DE LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN ESPAÑA

Una vez completado el estudio histórico de las Prácticas de Enseñanza en España a la luz de las disposiciones oficiales, conviene detenernos en analizar sus aspectos más significativos con objeto de captar la evolución que cada uno de ellos ha sufrido a lo largo de los años.

Para ello hemos agrupado en doce puntos las notas que pueden ofrecernos una visión más completa de todo el tema y hemos analizado el tratamiento que ha recibido cada punto en los distintos planes de estudios y reformas que han tenido lugar en la legislación española. Los tres primeros apartados se refieren a aspectos generales de las Escuelas Normales, que nos ha parecido necesario abordar para, posteriormente, situar dentro de ese marco la temática relativa a Prácticas de Enseñanza en los nueve apartados restantes. Estos doce puntos, alrededor de los cuales girará nuestra síntesis, los abordamos mediante cuadros descriptivos de las características más relevantes extraídas de las correspondientes normativas.

Éstos son los doce puntos:

1.- CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS NORMALES
2.- REQUISITOS DE INGRESO EN LAS EE. NORMALES
3.- DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO
4.- DURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA
5.- RESPONSABLES DE LAS PRÁCTICAS
6.- LUGAR DE REALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS
7.- GRADO DE RESPONSABILIDAD DEL ALUMNO
8.- ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS
9.- EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS
10.- CARACTERÍSTICAS DEL MODELO
11.- ASPECTOS NEGATIVOS
12.- ASPECTOS POSITIVOS

1.- CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS NORMALES

El tipo de Centro, los diferentes tipos de alumnos que se admitían, los niveles establecidos, el régimen de coeducación/separación de sexos..., son los principales aspectos que recogemos en este primer apartado.

CARACTERÍSTICAS DE LAS EE. NORMALES	
1º REGLAMENTO DE EE.NN. (15 DE OCTUBRE DE 1843)	Centros polivalentes receptores de: niños de Primaria, aspirantes a Maestros, Maestros en ejercicio y alumnos en busca de cultura.
REGLAMENTO DE EE.NN. DE 15 DE MAYO DE 1849	Normales Elementales y Superiores para cada grado de Primaria. Normal Central en Madrid para formar Profesores de Normales.
LEY "MOYANO" (9 DE SEPTIEMB. DE 1857)	Centros Profesionales sostenidos por las provincias, con dos niveles: Elemental y Superior. Su profesorado con Título Superior y Normal.
REFORMA DE 1898 "PLAN GAMAZO"	Centros de cultura general y técnica. Mismos Programas de EE. NN. masculinas y femeninas. Niveles: Elemental y Superior. Ratio máx.: 30
REGLAMENTO DE EE. ANEJAS (29 DE AGOSTO DE 1899)	Continuación del Plan de 1898
PLAN 1901 (17 DE AGOSTO DE 1901)	Institutos Generales y Técnicos en los que siguen contemplándose los dos niveles: Elemental y Superior.
PLAN 1903 (24 DE SEPTIEM. DE 1903)	Centros de formación de Maestros Elementales y Maestros Superiores
PLAN 1914 (30 DE AGOSTO DE 1914)	Unificación de los Estudios de Maestros Elementales y Superiores en el Título de Maestro de Primera Enseñanza. Centro de "puertas abiertas".
PLAN "PROFESIONAL" (29 DE SEPTIEM. DE 1931)	Centros de formación profesional de maestros en régimen de coeducación
PLAN "BACHILLER" (10 DE FEBRERO DE 1940)	Centros para la obtención del Título de Maestro de Primera Enseñanza, con separación de sexos.
PLAN "PROVISIONAL" (24 DE SEPTIEM. DE 1942)	Centros de formación de maestros con separación de sexos
PLAN 1950 (7 DE JULIO DE 1950)	Centros de formación del Magisterio Público y Privado, dentro de las coordenadas de religiosidad y patriotismo, con separación de sexos,
PLAN 1967 (2 DE FEBRERO DE 1967)	Centros públicos o privados de formación de maestros en régimen de coeducación.
PLAN "EXPERIMENTAL" DE 1971	Centros Universitarios públicos o privados de formación de Profesores de E.G.B. en régimen de coeducación

Cuadro 1

La "formación artesanal" que tenía lugar antes de la creación de las Escuelas Normales, consistente en un sistema de "pasantías" en el que, al igual que en otros oficios artesanales, el aprendiz de maestro pasaba cierto tiempo junto al maestro

en ejercicio para aprender el oficio docente mediante la observación, va a dar paso a una "formación sistemática" que se irá perfilando a partir de 1838, fecha en que se crean las Escuelas Normales.

A lo largo de más de un siglo y medio de existencia, la concepción de estos Centros ha ido variando sustancialmente:

Inicialmente eran considerados como **centros polivalentes** cuyas aulas eran receptoras de un alumnado verdaderamente variado: niños que asistían a adquirir la instrucción Primaria, alumnos de "Magisterio" que aspiraban a obtener el título de Maestro, Maestros en ejercicio cuyo interés era perfeccionar su formación y alumnos sin otro propósito que continuar adquiriendo la cultura que estos centros ofrecía.

Más adelante se establece una graduación en las Escuelas Normales, clasificándolas en dos niveles: Escuelas Normales Elementales y Superiores, encargadas respectivamente, de formar a Maestros Elementales y Maestros Superiores, de acuerdo con el nivel de Educación Primaria en el que cada uno de ellos ejercería. Aparte se creaba en Madrid la Escuela Normal Central para formar al profesorado de las Escuelas Normales. La unificación de títulos (Elemental y Superior) no se produciría hasta 1914, en que un nuevo Plan de Estudios establecía como Título único el de Maestro de Primera Enseñanza.

La existencia de Escuelas Normales masculinas y femeninas, debidamente diferenciadas, con programas distintos y con una diferente consideración, siempre en detrimento de las Escuelas Normales femeninas, fue la tónica existente desde la creación de estos centros hasta el año 1898 en que el "Plan Gamazo" unifica ambos programas de formación. No obstante, salvo el paréntesis del Plan republicano de 1931, continuarán las Escuelas Normales Masculinas y Femeninas como centros independientes hasta 1967 en que definitivamente se establece el régimen de coeducación.

Desde aquellos centros polivalentes iniciales hasta llegar a la concepción actual de las Escuelas de Magisterio como Centros Universitarios, han sido considerados como Centros Profesionales, Centros de Cultural General y Técnica, Institutos Generales y Técnicos, y Escuelas de Grado Medio.

2.- REQUISITOS DE INGRESO EN LAS ESCUELAS NORMALES

La edad mínima de ingreso, la titulación y el tipo de formación exigida para iniciar los estudios de Magisterio nos facilitan un claro acercamiento a las características de estos estudios.

REQUISITOS DE INGRESO EN EE. NORMALES	
1º REGLAMENTO DE EE.NN. (15 DE OCTUBRE DE 1843)	Edad mínima: 16 años. Examen de ingreso: leer, escribir, la cuatro reglas, nociones de Gramática Castellana y principios de Religión.
REGLAMENTO DE EE.NN. DE 15 DE MAYO DE 1849	Edad entre 17 y 25 años. Fe de Bautismo. Buena conducta. Certificado médico. Autorización paterna. Examen de Instrucción Primaria.
LEY "MOYANO" (9 DE SEPTIEMB. DE 1857)	Elemental: Examen sobre las materias de 1ª Enseñanza Elemental Superior: Haber aprobado el Elemental
REFORMA DE 1898 "PLAN GAMAZO"	Edad mínima: 16 años. Buena conducta y superación de un examen de ingreso
REGLAMENTO DE EE. ANEJAS (29 DE AGOSTO DE 1899)	Continúa el Plan de 1898
PLAN 1901 (17 DE AGOSTO DE 1901)	Elemental: 16 años y examen de ingreso Superior: Haber superado el Elemental
PLAN 1903 (24 DE SEPTIEM. DE 1903)	Elemental: 14 años y examen de ingreso Superior: Haber superado el Elemental
PLAN 1914 (30 DE AGOSTO DE 1914)	15 años de edad (rebajados más tarde a 14) y superación de un examen de ingreso. Acceso también a los Bachilleres.
PLAN "PROFESIONAL" (29 DE SEPTIEM. DE 1931)	16 años de edad, Grado de Bachiller y superación de un examen de ingreso a un número limitado de plazas
PLAN "BACHILLER" (10 DE FEBRERO DE 1940)	16 años de edad y Grado de Bachiller
PLAN "PROVISIONAL" (24 DE SEPTIEM. DE 1942)	12 años de edad y superación de un examen de ingreso
PLAN 1950 (7 DE JULIO DE 1950)	14 años de edad, Bachillerato Elemental (cuatro cursos) y superar un examen de ingreso
PLAN 1967 (2 DE FEBRERO DE 1967)	Estar en posesión del Título de Bachiller Superior
PLAN "EXPERIMENTAL" DE 1971	Haber superado el Curso de Orientación Universitaria

Cuadro 2

A lo largo de la historia de las Escuelas Normales puede constatarse la escasa preparación cultural exigida a los aspirantes a estos estudios. Salvo algunas excepciones, la única formación exigida fue la derivada de la Instrucción Primaria, de

cuyos contenidos debían dar fe en los exámenes de ingreso que en la mayor parte de los Planes de Estudio se establecían como preceptivos.

Las excepciones a que hemos hecho referencia las constituyen el "Plan Profesional" de 1931, el "Plan Bachiller" de 1940, (en ambos se exigía el Grado de Bachiller); el Plan de 1950, para cuyo ingreso había que estar en posesión del Título de Bachiller Elemental; y los Planes de 1967 y 1971 en los que se exigía, respectivamente, el Título de Bachiller Superior y haber superado el Curso de Orientación Universitaria.

La edad mínima de ingreso se sitúa, para la mayor parte de las reformas, en los 16 años, si bien desde principios del presente siglo hasta el Plan de 1931 quedó rebajada la edad a los 14 años. Esta misma edad fue la exigida en el Plan de 1950. Llama la atención la devaluación que sufrieron estos estudios en el "Plan Provisional" de 1942 en el que se exigía, tan sólo, la edad de 12 años para comenzar la carrera de Magisterio. Frente a ello hay que señalar la situación actual, que se inicia en 1967, y que requiere una edad mínima de 18/19 años para ingresar en estas Escuelas.

3.- DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO

El número de años académicos de cada Plan de Estudios es otro elemento

indicativo de la consideración que han merecido estos estudios.

DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO	
1º REGLAMENTO DE EE.NN. (15 DE OCTUBRE DE 1843)	Dos años
REGLAMENTO DE EE.NN. DE 15 DE MAYO DE 1849	Normales Elementales: 2 años Normales Superiores: 3 años
LEY "MOYANO" (9 DE SEPTIEMB. DE 1857)	Normales Elementales: 2 años Normales Superiores: 1 año
REFORMA DE 1898 "PLAN GAMAZO"	NN. Elementales: 2 Cursos (medio año de duración cada uno) + Reválida NN. Superiores: 2 Cursos (medio año de duración cada uno) + Reválida
REGLAMENTO DE EE. ANEJAS (29 DE AGOSTO DE 1899)	Continúa el Plan de 1898: Dos Cursos + Reválida en cada una de las Normales (Elemental y Superior).
PLAN 1901 (17 DE AGOSTO DE 1901)	Elemental: Tres años + Reválida. Superior: Dos años + Reválida
PLAN 1903 (24 DE SEPTIEM. DE 1903)	Elemental: Dos años Superior: Dos años
PLAN 1914 (30 DE AGOSTO DE 1914)	Cuatro años + Reválida
PLAN "PROFESIONAL" (29 DE SEPTIEM. DE 1931)	Tres años de formación profesional + examen de conjunto + un año completo de práctica docente
PLAN "BACHILLER" (10 DE FEBRERO DE 1940)	Dos años
PLAN "PROVISIONAL" (24 DE SEPTIEM. DE 1942)	Cuatro años (tres de formación cultural + uno de formación profesional)
PLAN 1950 (7 DE JULIO DE 1950)	Tres cursos + prueba final + asistencia a campamentos o albergues
PLAN 1967 (2 DE FEBRERO DE 1967)	Dos Cursos + Prueba de Madurez + un año de Prácticas + Asistencia a Campamentos o Albergues
PLAN "EXPERIMENTAL" DE 1971	Tres cursos.

Cuadro 3

El número de cursos académicos integrantes de la Carrera de Magisterio,

según los Planes, oscila entre 2 y 4, estableciéndose en 3 desde 1950 hasta la actualidad. Junto al requisito de superar todos estos cursos, la mayor parte de los Planes exigía aprobar una Reválida final para poder obtener el título correspondiente.

Es de reseñar la exigencia, en los Planes 1950 y 1967, de asistir, una vez finalizada la carrera, a campamentos o albergues para completar en ellos la formación.

4.- DURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Centrados ya en el tema de las Prácticas, vamos a ver, en primer lugar, el tiempo destinado a este cometido, en los diferentes Planes.

DURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	
1º REGLAMENTO DE EE.NN. (15 DE OCTUBRE DE 1843)	Contactos esporádicos con la escuela sin concreción de tiempo
REGLAMENTO DE EE.NN. DE 15 DE MAYO DE 1849	Visitas de observación e iniciación práctica sin determinación de tiempo.
LEY "MOYANO" (9 DE SEPTIEMB. DE 1857)	2º semestre: observación y ejercicios prácticos Ultimo semestre: Prácticas con responsabilidad total del aula
REFORMA DE 1898 "PLAN GAMAZO"	Tres horas diarias durante el Segundo Curso
REGLAMENTO DE EE. ANEJAS (29 DE AGOSTO DE 1899)	Continúa el Plan de 1898: Tres horas durante el Segundo Curso
PLAN 1901 (17 DE AGOSTO DE 1901)	Carácter diario durante el último curso (entendidas las Prácticas como realización de ejercicios aplicativos de las diferentes materias)
PLAN 1903 (24 DE SEPTIEM. DE 1903)	Cuatro horas y media semanales, en todos los cursos.
PLAN 1914 (30 DE AGOSTO DE 1914)	Realización durante los dos últimos cursos, compatibilizándolas con la asistencia a clase en la Escuela Normal.
PLAN "PROFESIONAL" (29 DE SEPTIEM. DE 1931)	Prácticas de cada asignatura (sin asignación de tiempo) + 6 meses de Prácticas guiadas (2 meses por curso) + 1 año de Prácticas autónomas.
PLAN "BACHILLER" (10 DE FEBRERO DE 1940)	Dos años
PLAN "PROVISIONAL" (24 DE SEPTIEM. DE 1942)	Cincuenta horas, durante el 4º curso
PLAN 1950 (7 DE JULIO DE 1950)	1 hora semanal (como asignatura teórica) en todos los cursos + 10 sesiones completas de prácticas en 1º Curso, 15 en 2º y 20 en 3º
PLAN 1967 (2 DE FEBRERO DE 1967)	Dos horas semanales a lo largo de los Cursos 1º y 2º desarrollando un programa teórico + un año completo en un Colegio.
PLAN "EXPERIMENTAL" DE 1971	Un cuatrimestre completo.

Cuadro 4

No está lo suficientemente claro el tiempo concreto que durante los primeros Reglamentos y Planes se otorgaba al período de Prácticas. Podemos deducir que se trataba de contactos esporádicos con la realidad escolar, sin mayores precisiones.

Es a partir de 1898 cuando comienzan a perfilarse de forma concreta estos períodos, estableciéndose el número de horas y el curso en que habían de realizarse. Sin embargo, la variedad según cada Plan, ha sido la tónica que ha predominado, pues nos encontramos desde tres o cuatro horas semanales a lo largo de un curso, hasta un año y medio o dos años. La fórmula cuatrimestral se ha puesto en vigor tan sólo desde 1971.

5.- RESPONSABLES DE LAS PRÁCTICAS

Se trata de ver qué personas se han encargado de la organización, seguimiento y evaluación general de las Prácticas de Enseñanza.

RESPONSABLES DE LAS PRÁCTICAS	
1º REGLAMENTO DE EE.NN. (15 DE OCTUBRE DE 1843)	Regente: coordina la práctica docente y perfecciona en lectura y escritura a los aspirantes a maestros.
REGLAMENTO DE EE.NN. DE 15 DE MAYO DE 1849	Regente (cuya figura se profesionaliza) y Auxiliar o Pasante del Regente. También el Inspector de Escuelas para el Grado Elemental.
LEY "MOYANO" (9 DE SEPTIEMB. DE 1857)	Regente de la Escuela Práctica y los distintos profesores de la E. Normal, que orientará cada uno su propia materia
REFORMA DE 1898 "PLAN GAMAZO"	Regente = responsable de todas las asignaturas profesionales. Director de la E.N. = Inspector de la Aneja.
REGLAMENTO DE EE. ANEJAS (29 DE AGOSTO DE 1899)	Regente y Maestro: Orientan preparación de lecciones y valoran la intervención.
PLAN 1901 (17 DE AGOSTO DE 1901)	Regente: organizador y evaluador. Profesores de distintas materias: directores de cada práctica puntual.
PLAN 1903 (24 DE SEPTIEM. DE 1903)	El Regente es el organizador y director de las Prácticas.
PLAN 1914 (30 DE AGOSTO DE 1914)	El Regente dirige las Prácticas de la Aneja y el Profesor de Pedagogía las realizadas en las Escuelas Nacionales.
PLAN "PROFESIONAL" (29 DE SEPTIEM. DE 1931)	Tarea conjunta de Maestros, Profesores de la E.N. e Inspectores. Protagonismo del profesor de Organización Escolar.
PLAN "BACHILLER" (10 DE FEBRERO DE 1940)	El Regente con ayuda de profesores dirige e inspecciona Prácticas en la Aneja. En otras Escuelas: Ausencia de responsables y dudoso control
PLAN "PROVISIONAL" (24 DE SEPTIEM. DE 1942)	Como único responsable figura el Regente
PLAN 1950 (7 DE JULIO DE 1950)	Sigue potenciándose la figura del Regente como principal responsable de la formación práctica, impartiendo también teoría de las Prácticas
PLAN 1967 (2 DE FEBRERO DE 1967)	Comisión Calificadora: Director de la E.N., Inspector Jefe y un Catedrático de la E.N. + Asesores (Inspector de zona y Regente)
PLAN "EXPERIMENTAL" DE 1971	Comisión presidida por el Director de la E.U., coordinada por el Profesor de Pedagogía e integrada por profesores de la E.U. Presencia de ICE

Cuadro 5

Es evidente que el principal participante en las Prácticas de Enseñanza es el maestro a cuya aula es adscrito el profesor en formación. Sin embargo, la tarea organizativa le va a ser encomendada ya desde el primer Reglamento de Escuelas

Normales (1843) al Regente, a quien se va a considerar como responsable primordial de las Prácticas, y va a ser él quien a lo largo de toda la historia del Magisterio, salvo momentos concretos del espectro legislativo, asuma las competencias y responsabilidades inherentes a la formación práctica.

No obstante, la tarea del Regente se irá perfilando de formas diversas según las Disposiciones de cada momento. Nos encontramos, por ejemplo, con que, además de la organización de las Prácticas, se le asigna en algunos casos la labor complementaria de perfeccionar en lectura y escritura a los futuros maestros, o se le responsabiliza de la impartición de todas las materias profesionales de la carrera de Magisterio.

Esta figura va quedando, con el tiempo, perfectamente definida: el Regente, además de llevar el peso organizativo de las Prácticas, dirigirá la Escuela Aneja y tendrá una estrecha vinculación a la Escuela Normal, en la que impartirá clases teórico-prácticas.

Junto al Regente se señala, en algunos casos, la participación de colaboradores en la tarea de Prácticas, tales como el Inspector o los Profesores de la Escuela Normal.

Ahora bien, la figura del Regente va a desaparecer durante el paréntesis

del "Plan Profesional" de 1931; reaparecerá de nuevo en 1940, para borrarse definitivamente a partir del "Plan Experimental" de 1971. Tanto en el Plan de 1931 como en el de 1971 se va a concebir la tarea de Prácticas como una labor colegiada en la que, sin protagonismos, la organización, supervisión y evaluación se lleve a cabo por una Comisión. En el Plan republicano se entenderá como una tarea conjunta de Maestros, Profesores de la Escuela Normal e Inspectores, mientras que en el Plan 1971 la Comisión estará integrada por Profesores de las distintas Cátedras de la Escuela Normal, coordinados por el Profesor de Pedagogía bajo la presidencia del Director de la Escuela Universitaria.

6.- LUGAR DE REALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

¿En qué centros ha tenido lugar la formación práctica de los maestros?

LUGAR DE REALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS	
1º REGLAMENTO DE EE.NN. (15 DE OCTUBRE DE 1843)	Escuelas Prácticas de niños. Las mejores de la localidad
REGLAMENTO DE EE.NN. DE 15 DE MAYO DE 1849	Escuelas Prácticas, divididas en 2 Secciones: 1ª y 2ª
LEY "MOYANO" (9 DE SEPTIEMBRE DE 1857)	Escuela Práctica, la superior correspondiente a la localidad
REFORMA DE 1898 "PLAN GAMAZO"	Escuela Práctica Graduada de 3 secciones para EE.NN. Elementales y de 4 para las Superiores. Y otras escuelas oficiales de la localidad
REGLAMENTO DE EE. ANEJAS (29 DE AGOSTO DE 1899)	Escuelas Anejas Graduadas y otras escuelas oficiales de la localidad
PLAN 1901 (17 DE AGOSTO DE 1901)	Escuelas Anejas y otras escuelas oficiales.
PLAN 1903 (24 DE SEPTIEMBRE DE 1903)	Escuelas Graduadas Anejas.
PLAN 1914 (30 DE AGOSTO DE 1914)	Escuelas Anejas y Escuelas Nacionales.
PLAN "PROFESIONAL" (29 DE SEPTIEMBRE DE 1931)	Escuelas de la capital para las Prácticas guiadas y Escuelas vacantes para la realización del curso completo de prácticas autónomas.
PLAN "BACHILLER" (10 DE FEBRERO DE 1940)	Anejas y Escuelas Nacionales
PLAN "PROVISIONAL" (24 DE SEPTIEMBRE DE 1942)	Escuelas Anejas y, en caso de necesidad, otras Escuelas de la capital
PLAN 1950 (7 DE JULIO DE 1950)	Escuelas Anejas que se pretende sean modelo de organización e instalación.
PLAN 1967 (2 DE FEBRERO DE 1967)	Cualquier Colegio Nacional o Escuela a excepción de los Colegios Nacionales Anejos a las Escuelas Normales.
PLAN "EXPERIMENTAL" DE 1971	Colegios de Prácticas Anejos y cualquier otro Colegio de la capital o provincia.

Cuadro 6

Inicialmente recibieron el nombre de "Escuelas Prácticas" los centros destinados a formar prácticamente a los maestros. El nombre de "Escuelas Agregadas" o "Escuelas Anejas a las Normales" con que posteriormente fueron denominadas se

debió a la proximidad física de estas Escuelas respecto de las Escuelas Normales.

Tanto en los primeros momentos como más tarde, existió siempre un propósito de que las escuelas destinadas a Prácticas fueran las mejores de la localidad, se pretendió que fueran centros modélicos en los que poder ofrecer las mejores experiencias a los futuros maestros. Sin embargo, conforme fue creciendo el alumnado de las Escuelas Normales, las Anejas fueron siendo insuficientes y hubo de acudir a otros centros de la capital o provincia para posibilitar la realización de las Prácticas a todos los alumnos. Éste ha sido el denominador común, fundamentalmente desde finales del siglo pasado.

7.- GRADO DE RESPONSABILIDAD DEL ALUMNO

Tratamos de analizar en este punto el tipo de actividad que el maestro en formación ha realizado durante el período de Prácticas así como la mayor o menor autonomía que haya podido tener en este cometido.

GRADO DE RESPONSABILIDAD DEL ALUMNO	
1º REGLAMENTO DE EE.NN. (15 DE OCTUBRE DE 1843)	Fundamentalmente es un mero observador de la realidad escolar.
REGLAMENTO DE EE.NN. DE 15 DE MAYO DE 1849	Observación e iniciación práctica y real en el oficio de enseñar. Ejercicios como ayudantes para aprender y ejecutar los métodos.
LEY "MOYANO" (9 DE SEPTIEMB. DE 1857)	Observación y ejercicios prácticos a partir del 2º semestre y responsabilidad total en el último semestre.
REFORMA DE 1898 "PLAN GAMAZO"	Observación y práctica guiada, siempre en presencia del maestro o del Regente.
REGLAMENTO DE EE. ANEJAS (29 DE AGOSTO DE 1899)	Actuación guiada por el maestro y el Regente, fundamentalmente en tareas expositivas, y presenciada por los compañeros.
PLAN 1901 (17 DE AGOSTO DE 1901)	Práctica guiada por Regente y Profesores del Instituto
PLAN 1903 (24 DE SEPTIEM. DE 1903)	Cierto margen de iniciativa conferido al alumno y escaso control de su actividad.
PLAN 1914 (30 DE AGOSTO DE 1914)	Observación de la realidad y ensayos de prácticas guiadas por el maestro, el Regente y, en su caso, en Profesor de Pedagogía.
PLAN "PROFESIONAL" (29 DE SEPTIEM. DE 1931)	Proceso de responsabilización progresiva: observación y registro de notas, explicación de lecciones, responsabilidad parcial y total.
PLAN "BACHILLER" (10 DE FEBRERO DE 1940)	Prácticas aisladas en grupos asesorados por el Regente y el maestro
PLAN "PROVISIONAL" (24 DE SEPTIEM. DE 1942)	Escasa práctica aparte de la observación
PLAN 1950 (7 DE JULIO DE 1950)	1º Curso: observación. 2º Curso: explicación, juegos, recreos y servicios del centro. 3º Curso: Todas las manifestaciones de la escuela
PLAN 1967 (2 DE FEBRERO DE 1967)	Observación y participación en varios niveles (1º Cuatrimestre). Responsabilización de un aula junto al maestro (2º Cuatrimestre).
PLAN "EXPERIMENTAL" DE 1971	Período de sensibilización, seguido de una progresiva participación en todas las tareas.

Cuadro 7

El escaso protagonismo que inicialmente se confería al maestro en formación, cuya tarea práctica se limitaba casi exclusivamente a una labor de observación, fue dando paso sucesivamente a una mayor participación. Podemos decir

que, en líneas generales, se ha seguido siempre el mismo proceso: observación de la realidad escolar y del trabajo del maestro, pequeñas prácticas aisladas y progresiva participación en todas las tareas del aula.

Las Prácticas han sido concebidas a lo largo de la historia como una actividad guiada, es decir, con la presencia constante del maestro o del Regente, aparte de las visitas que pudieran realizar el resto de personas involucradas en este proceso. Existen, sin embargo, dos experiencias de Prácticas totalmente autónomas, es decir, Prácticas en las que el alumno-maestro asumía la dirección del aula, sin la presencia de un tutor. Se trata del ordenamiento establecido en la "Ley Moyano" de 1857 que prescribe unas Prácticas con responsabilidad total del alumno durante el último semestre de los estudios, y el cuarto año de la carrera establecido en el "Plan Profesional", que se destinaba exclusivamente a prácticas docentes a lo largo de todo un curso escolar.

8.- ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Junto a las Prácticas de Enseñanza, propiamente dichas, es decir la actividad realizada por los maestros en formación en las escuelas, se han desarrollado otra serie de actividades que han servido de complemento a la formación práctica.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	
1º REGLAMENTO DE EE.NN. (15 DE OCTUBRE DE 1843)	Convivencia con todos los tipos de alumnos asistentes a la E. Normal: maestros en ejercicio y aspirantes a mayor cultura.
REGLAMENTO DE EE.NN. DE 15 DE MAYO DE 1849	Convivencia con los alumnos del centro polivalente que es la Escuela Normal.
LEY "MOYANO" (9 DE SEPTIEMB. DE 1857)	No se especifican, aparte de las curriculares, otro tipo de actividades
REFORMA DE 1898 "PLAN GAMAZO"	Visitas a escuelas. Atención a los niños durante recreos, juegos, excursiones y comidas. Confección de un Programa para Escuela Primaria.
REGLAMENTO DE EE. ANEJAS (29 DE AGOSTO DE 1899)	Prácticas administrativas, Actividades extraescolares con niños y trabajos de documentación legislativa.
PLAN 1901 (17 DE AGOSTO DE 1901)	Ninguna aparte de las curriculares.
PLAN 1903 (24 DE SEPTIEM. DE 1903)	Como en la normativa anterior, ninguna actividad aparte de las establecidas en el Plan de Estudios.
PLAN 1914 (30 DE AGOSTO DE 1914)	Confección de una Memoria. Excursiones, certámenes, exposiciones, conferencias, prácticas agrícolas e higiénicas.
PLAN "PROFESIONAL" (29 DE SEPTIEM. DE 1931)	Diarios de Prácticas. Visitas, dirigidas por la Inspección, de escuelas de distinta índole de la capital y sus inmediaciones.
PLAN "BACHILLER" (10 DE FEBRERO DE 1940)	Ninguna aparte de las curriculares.
PLAN "PROVISIONAL" (24 DE SEPTIEM. DE 1942)	Ausencia de actividades
PLAN 1950 (7 DE JULIO DE 1950)	Memorias, Diarios, viajes de estudio, excursiones, paseos, visitas a monumentos artísticos y fábricas
PLAN 1967 (2 DE FEBRERO DE 1967)	Tareas de Secretaría, reuniones con padres, Centros de Colaboración, clases de orientación de Prácticas, cursos de actualización y visitas
PLAN "EXPERIMENTAL" DE 1971	Seminarios en la Escuela Universitaria, visitas a centros educativos modelo y a otras instituciones de interés pedagógico.

Cuadro 8

Hasta el Plan 1914 no se plasma en documento legal ningún tipo de actividades de Prácticas diferentes a las estrictamente curriculares. Sin embargo, desde la Reforma de 1898, aun sin mediar texto legislativo, pero sensibilizados por la

necesidad de proporcionar una formación más amplia al futuro maestro, comienzan a diseñarse toda una serie de actividades que podemos condensar en: visitas a escuelas y centros educativos o laborales, excursiones, juegos, comidas con niños, prácticas administrativas, prácticas agrícolas e higiénicas, certámenes, exposiciones, confección de diarios y memorias, asistencia a reuniones de maestros o de padres de alumnos, y participación en cursos y seminarios.

9.- EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

Vamos a ver cómo se han evaluado las Prácticas de Enseñanza, en orden a qué criterios y quiénes han sido los principales responsables de esta evaluación.

EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS	
1º REGLAMENTO DE EE.NN. (15 DE OCTUBRE DE 1843)	Se contemplan integradas en las materias de "Principios Generales de Educación" y "Métodos de Enseñanza".
REGLAMENTO DE EE.NN. DE 15 DE MAYO DE 1849	Integradas en "Métodos de Enseñanza" (Normal Elemental), y "Principios Grales. de Educación y Métodos de Enseñanza" (N. Superior).
LEY "MOYANO" (9 DE SEPTIEMB. DE 1857)	El Regente y los Profesores de la Normal (cada uno sobre la práctica de su propia materia) valoran la actuación de cada alumno
REFORMA DE 1898 "PLAN GAMAZO"	Examen: exposición de una lección, designada por la suerte, y resolución de problemas prácticos escolares propuestos por el tribunal.
REGLAMENTO DE EE. ANEJAS (29 DE AGOSTO DE 1899)	Valoración de la práctica diaria por el maestro y el Regente, y realización del examen final ante un tribunal.
PLAN 1901 (17 DE AGOSTO DE 1901)	Responsable: Regente. Valoración de toda la actividad. El alumno "libre" asistirá 3 días a la Aneja y realizará después un examen.
PLAN 1903 (24 DE SEPTIEM. DE 1903)	Valoración de toda la actividad en el aula. Se contempla como una asignatura más a efectos de calificación.
PLAN 1914 (30 DE AGOSTO DE 1914)	Realización de exámenes de tipo práctico. Calificación como el resto de las asignaturas. Inclusión de ejercicio práctico en la Reválida.
PLAN "PROFESIONAL" (29 DE SEPTIEM. DE 1931)	La comisión evaluadora considerará los informes de Directores, Maestros y Profesores de la E. Normal, y valorará los diarios de prácticas.
PLAN "BACHILLER" (10 DE FEBRERO DE 1940)	Para superar las Prácticas era suficiente presentar un informe de haberlas realizado en cualquier Escuela Nacional
PLAN "PROVISIONAL" (24 DE SEPTIEM. DE 1942)	Valoración realizada por el Regente contando con el informe del maestro. Los alumnos libres tan sólo presentarán un informe de haberlas realizado.
PLAN 1950 (7 DE JULIO DE 1950)	El Regente valorará el dominio teórico del programa de Prácticas junto a la realización de actividades en el aula.
PLAN 1967 (2 DE FEBRERO DE 1967)	La Comisión Calificadora emitirá su evaluación derivada de las visitas cursadas a cada alumno y de los informes de maestros y directores
PLAN "EXPERIMENTAL" DE 1971	Valoración, por la Comisión, de la tarea en el aula, de la Memoria presentada y la participación en Seminarios organizados por la E.U.

Cuadro 9

La evaluación de las Prácticas ha sido un tema que ha ofrecido serias dificultades, debido a la complejidad que entraña la propia actividad práctica. Hasta que

las Prácticas de Enseñanza consiguieron su identidad, como asignatura independiente, habían estado ligadas a materias teóricas tales como "Principios Generales de Educación" y "Métodos de Enseñanza", y su valoración dependía fundamentalmente del rendimiento académico en estas materias.

Si bien existían directrices para que se valorara el progreso diario de cada maestro en formación, sin embargo, en la mayoría de los casos la evaluación de las Prácticas se derivaba de un examen consistente en la explicación de un tema ante los alumnos.

Progresivamente se van incorporando a este proceso evaluador los informes emitidos por los Directores Escolares, los Maestros y los Profesores de la Escuela Normal, al tiempo que se van teniendo en cuenta los trabajos de preparación de lecciones, diarios, memorias y participación en cursillos y seminarios complementarios.

Salvo en los Planes de 1931, 1967 y 1971 en los que existe una Comisión evaluadora, en el resto de los planes la responsabilidad de evaluar las Prácticas de Enseñanza recae directamente sobre el Regente.

10.- CARACTERÍSTICAS DEL MODELO

Cada Plan de Prácticas es reflejo de un modelo concreto que viene determinado por los planteamientos educativos de cada momento y las características de la sociedad. Veamos la variedad existente a lo largo de los años.

CARACTERÍSTICAS DEL MODELO	
1º REGLAMENTO DE EE.NN. (15 DE OCTUBRE DE 1843)	Preocupado por proporcionar una cultura general básica al maestro y desinteresado por su formación profesional.
REGLAMENTO DE EE.NN. DE 15 DE MAYO DE 1849	Aplicación de la teoría a la práctica y reproducción acrítica del modelo observado.
LEY "MOYANO" (9 DE SEPTIEMBRE DE 1857)	Escasas materias de formación profesional. Proceso progresivo de participación en la práctica: observación -> responsabilidad total.
REFORMA DE 1898 "PLAN GAMAZO"	Centrado en el aspecto profesional y práctico, relegando a un segundo plano el componente de formación cultural.
REGLAMENTO DE EE. ANEJAS (29 DE AGOSTO DE 1899)	Centrado en la función expositiva: minuciosa preparación escrita, orientada por el Regente, quien valorará críticamente su actuación.
PLAN 1901 (17 DE AGOSTO DE 1901)	Afán culturalista. Escaso peso conferido a las materias profesionales (salvo en el Grado Superior que equivalen 30 % de las materias).
PLAN 1903 (24 DE SEPTIEMBRE DE 1903)	Continúa el planteamiento culturalista, preocupado más una capacitación cultural que por una auténtica formación profesional.
PLAN 1914 (30 DE AGOSTO DE 1914)	Reproducción de la rutina tradicional basado en la observación del quehacer del maestro.
PLAN "PROFESIONAL" (29 DE SEPTIEMBRE DE 1931)	Participación progresiva, orientado al ámbito profesional, existencia de una comisión colegiada e integración de teoría y práctica.
PLAN "BACHILLER" (10 DE FEBRERO DE 1940)	Modelo carente de definición por su ausencia de contenido teórico, deficiencia en el ámbito profesional y abandono de las Prácticas.
PLAN "PROVISIONAL" (24 DE SEPTIEMBRE DE 1942)	Carácter patriótico-religioso. Enfoque reproductor de la práctica. Componente metodológico de las asignaturas y potenciación de Prácticas.
PLAN 1950 (7 DE JULIO DE 1950)	Combinación de un planteamiento culturalista (cultura en extensión) con un enfoque profesional (metodologías y orientación práctica)
PLAN 1967 (2 DE FEBRERO DE 1967)	Carácter reflexivo sobre un planteamiento de profesionalización educativa. Presencia de una Comisión de Prácticas trabajando conjuntamente.
PLAN "EXPERIMENTAL" DE 1971	Modelo centrado en el eficientismo, tendente a proporcionar al profesor en formación las técnicas necesarias para obtener éxito en la escuela.

Cuadro 10

Puede deducirse perfectamente el modelo implícito en cada una de las reformas. Partimos de un modelo claramente **culturalista** en los primeros planteamientos legislativos. Existía una mayor preocupación por proporcionar unos

elementos culturales básicos al maestro que por poner a su alcance una auténtica formación profesional. Este modelo va a ser predominante a lo largo de la historia de las Escuelas Normales.

Un segundo modelo, común también a la mayor parte de los planes es el **modelo práctico**, carente de pautas concretas e inspirado en la reproducción acrítica de todo lo observado al maestro en el aula.

Existen, sin embargo, momentos en que se pretende introducir un **modelo técnico-profesional** en el que se da prioridad a la formación centrada en la función que habrá que desarrollar el maestro en un futuro. El primer atisbo aparece con el Plan de 1898, y la auténtica plasmación del mismo la constituirá el Plan de 1931. Esta pretensión de formar auténticos conocedores de la profesión docente se concretará en el aumento de las asignaturas profesionales frente a las meramente culturales y en el protagonismo que se da a las Prácticas de Enseñanza, aumentando considerablemente el tiempo de dedicación e intensificando la atención a las mismas.

Los Planes posteriores a la guerra civil española reflejan claramente un **modelo ideológico**, acorde con aquellos momentos en que se consideraba necesario inculcar determinados valores patrióticos y religiosos que ayudaran al afianzamiento del régimen político.

Lo efímero del Plan 1967 no impide que valoremos su pretensión de formar a un **profesor reflexivo**, acorde con un **modelo técnico-crítico**, en el que proporcionándole los componentes formativos profesionales se intentó que fuera capaz de reflexionar sobre su práctica dentro de una dinámica de investigación en la acción.

Por último, es de reseñar el **modelo técnico-eficientista** propio del Plan 1971. Acababa de promulgarse la Reforma Villar Palasí y era necesario ponerla en marcha de inmediato, por lo que la formación del profesorado se orientó a cubrir este objetivo, dotando al futuro profesor de las técnicas que posibilitaran una eficiencia dentro del aula.

11.- ASPECTOS NEGATIVOS

Vamos a fijarnos en este apartado en todas las notas que consideramos desfavorables de cada uno de los Planes y que han incidido de forma negativa en la formación práctica de los maestros.

ASPECTOS NEGATIVOS	
1º REGLAMENTO DE EE.NN. (15 DE OCTUBRE DE 1843)	Indefinición de las Prácticas en cuanto a: tiempo, actividades a realizar, funciones concretas del Regente...
REGLAMENTO DE EE.NN. DE 15 DE MAYO DE 1849	Escasa concreción del Plan de Prácticas. Orientación acrítica de la Práctica. Prácticas: sin autonomía, dependiente de otras materias
LEY "MOYANO" (9 DE SEPTIEMB. DE 1857)	Discriminación de las EE.NN. respecto de los demás centros profesionales. Sin relación entre los profesores intervinientes en Prácticas
REFORMA DE 1898 "PLAN GAMAZO"	Brevedad del Plan (época de inestabilidad política y de escasa atención a la educación). Excesivas responsabilidades en el Regente.
REGLAMENTO DE EE. ANEJAS (29 DE AGOSTO DE 1899)	Excesiva importancia conferida a la función expositiva. Demasiadas actividades encomendadas al Regente.
PLAN 1901 (17 DE AGOSTO DE 1901)	Demasiadas reformas en poco tiempo. Escasa formación profesional. Ausencia de normativa explícita sobre Prácticas de Enseñanza.
PLAN 1903 (24 DE SEPTIEM. DE 1903)	Devaluación de estudios de Magisterio: menor edad para ingresar, menos número de cursos. Escasa atención a las Prácticas por los responsables.
PLAN 1914 (30 DE AGOSTO DE 1914)	Escasa dotación a las Anejas. Ausencia de control de las Prácticas realizadas por los Bachilleres. Carencia de orientación práctica.
PLAN "PROFESIONAL" (29 DE SEPTIEM. DE 1931)	Ignorar a las Anejas y a los Regentes. Dificultad de coordinación entre todos los involucrados en las Prácticas.
PLAN "BACHILLER" (10 DE FEBRERO DE 1940)	Importante devaluación de la formación del maestro. Separación de sexos. Plan de estudios sin estructuración. Deficiencia en Prácticas
PLAN "PROVISIONAL" (24 DE SEPTIEM. DE 1942)	Nueva devaluación de la carrera. Edad de ingreso: 12 años. Poca presencia de materias profesionales y escasísimo nº de horas de Prácticas
PLAN 1950 (7 DE JULIO DE 1950)	Excesivo peso específico del aspecto ideológico. Escasa base cultural exigible para el ingreso. Débil reconocimiento de las EE. Normales.
PLAN 1967 (2 DE FEBRERO DE 1967)	Dificultad de coordinación de Prácticas, dado el Nº de sectores implicados en ellas. Prescindir de las Anejas. Sobrecarga de actividades
PLAN "EXPERIMENTAL" DE 1971	Disparidad de Planes según Escuelas. Falta de concreción sobre adscripción de centros de Prácticas. Pérdida de especificidad de las Anejas.

Cuadro 11

Es negativo todo lo que supone inconcreción, y ciertamente carecieron de concreción sobre ordenamiento de las Prácticas las primeras normativas.

Es negativo, igualmente, acumular en breve espacio de tiempo reformas como se acometieron entre los últimos años del siglo pasado y las de éste.

Es negativo escatimar fondos económicos para afrontar reformas devaluar los estudios de Magisterio rebajando la edad de ingreso y reduciendo número de años de formación.

Es negativo restringir el tiempo destinado a la formación práctica. Y es, finalmente, tan negativo cargar toda la responsabilidad organizativa de las Prácticas exclusivamente sobre una persona, como lo es encomendársela a una Comisión excesivamente numerosa, variopinta e inconexa.

12.- ASPECTOS POSITIVOS

Debemos destacar, por último, todas aquellas aportaciones que han supuesto una mejora en la configuración de las Escuelas de Magisterio y, consiguientemente, en la formación práctica de los maestros.

ASPECTOS POSITIVOS	
1º REGLAMENTO DE EE.NN. (15 DE OCTUBRE DE 1843)	1ª disposición en la que se regula el funcionamiento de las EE.NN. Se alude a las Escuelas Prácticas y a los Regentes.
REGLAMENTO DE EE.NN. DE 15 DE MAYO DE 1849	Selección de las mejores escuelas para Anejas. Profesionalización del Regente. Incorporación del Inspector a la formación del maestro.
LEY "MOYANO" (9 DE SEPTIEMB. DE 1857)	EE.NN. = Centros Profesionales. Profesorado de la E.N. mejor formado. Incipiente concreción del plan de Prácticas.
REFORMA DE 1898 "PLAN GAMAZO"	Practicidad. Aneja = Centro modélico de experimentación. Graduación de enseñanza. Secciones de párvulos. Potenciación de Prácticas y Regente.
REGLAMENTO DE EE. ANEJAS (29 DE AGOSTO DE 1899)	Concreción de la normativa. Asesoramiento del Regente antes y después. Crítica de los compañeros. Variedad de actividades complementarias.
PLAN 1901 (17 DE AGOSTO DE 1901)	Definición de los centros de formación como "Generales y Técnicos" (en la práctica: ni formación "general" ni "técnica").
PLAN 1903 (24 DE SEPTIEM. DE 1903)	El tiempo destinado a Prácticas (4 horas y media semanales a lo largo de toda la carrera).
PLAN 1914 (30 DE AGOSTO DE 1914)	Unificación de Títulos Elemental y Superior. Pretensión de aunar teoría y práctica. Apertura de la Escuela Normal a la cultura exterior.
PLAN "PROFESIONAL" (29 DE SEPTIEM. DE 1931)	Dignificación del Magisterio. Normativa explícita. Carácter profesional. Autonomía progresiva del alumno con continuo asesoramiento.
PLAN "BACHILLER" (10 DE FEBRERO DE 1940)	Duración de las Prácticas (2 años). Prácticas colectivas.
PLAN "PROVISIONAL" (24 DE SEPTIEM. DE 1942)	Publicación de los Cuestionarios relativos a cada asignatura del Plan de Estudios.
PLAN 1950 (7 DE JULIO DE 1950)	Clases teóricas de Prácticas. Cuestionarios. Variedad de ámbitos formativos. Orientación profesional de todo el Plan. Potenciación de Anejas.
PLAN 1967 (2 DE FEBRERO DE 1967)	Elevación del Magisterio. Orientación didáctica del Plan. Tiempo destinado a Prácticas. Gran número de Actividades Complementarias.
PLAN "EXPERIMENTAL" DE 1971	Carácter universitario. Actividades complementarias. Trabajo cooperativo de la Comisión de Prácticas.

Cuadro 12

Hemos de considerar positivo todo el proceso de configuración inicial de las Escuelas Normales, la definición de las Escuelas Anejas y la progresiva concreción de la normativa reguladora de las Escuelas de Magisterio en general y las Prácticas de

Enseñanza en particular.

Han sido francamente positivos todos los intentos de dignificación de los Estudios de Magisterio, elevando su nivel académico, tal y como sucedió con los Planes de 1931, 1967 y 1971.

Con respecto a la valoración general que nos merecen los distintos Planes de Prácticas nos atrevemos a afirmar que los documentos que han ofrecido una normativa más completa, explícita y clara han sido los Planes de 1898, 1931 y 1967, que, curiosamente han sido tres de los planes más efímeros de la historia de las Escuelas de Magisterio.

5. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO III

La configuración actual de las Prácticas de Enseñanza es el resultado de un proceso histórico que ha ido incorporando paulatinamente reformas encaminadas a una mejora de la situación. Su estudio histórico-legislativo nos ofrece una visión diacrónica de esta realidad y de él extraemos las siguientes notas que pueden aportarnos luz a nuestro propósito de elaborar un Modelo de Prácticas:

El **carácter progresivo** de la participación en Prácticas (desde la mera observación hasta la práctica autónoma) que se refleja ya en la "Ley Moyano" de 1857 y tiene su máximo exponente en el Plan de 1931.

Los **aspectos crítico-reflexivos** que se van incorporando a la formación práctica: confección de la **Memoria de Prácticas** (1914), elaboración de los "**Diarios de Prácticas**" (1931), desarrollo de la "**lección práctica**" (1931) y "**Seminarios de Prácticas**" (1967 y 1971).

El conocimiento de **distintos ámbitos escolares** mediante visitas a *diferentes centros, sugeridas ya desde finales del siglo XIX.*

La atención a la **dimensión administrativa** como integrante de la formación práctica del maestro (1899 y 1967).

La **formación técnica** proporcionada mediante "prácticas de laboratorio" tras la incorporación de las Nuevas Tecnologías a la formación del profesorado (1971).

El intento de **conexionar teoría-práctica** en la formación del maestro, que constituye una de las principales preocupaciones del legislador y que se ha tratado de resolver fundamentalmente a partir del Plan de 1898. Son, sin embargo, los Planes de 1931, 1950 y 1967, los que han prestado mayor atención al aspecto integrado teoría-práctica, gracias al peso específico que han conferido a las materias profesionales y a la incorporación de actividades complementarias a las Prácticas de Enseñanza, tales como seminarios, conferencias, visitas o viajes.

Constatamos, a lo largo de los distintos planes habidos hasta 1971 la salvedad del "Plan Profesional" de 1931, la existencia de un responsable organización general de las Prácticas: el **Regente**. Destacamos el especial protagonismo que esta figura ha tenido en la formación práctica y subrayamos la necesidad de centralizar en una persona la coordinación de las Prácticas de Enseñanza, dada la complejidad que encarna esta tarea. Pero, al mismo tiempo y a tenor de la complejidad, señalamos la insuficiencia de una sola persona para llevar a cabo esta labor y el imperativo de contar con un equipo o **comisión** que afronte el control de las Prácticas, tal y como lo han planteado los Planes de 1931, 1967 y 1971.

La historia de la formación del maestro español no puede

desvinculada de las "Escuelas Anejas", centros específicos para la realización de las Prácticas de Enseñanza, cuyo proceso de desintegración se inició con la implantación del Plan 1971. Ha sido crucial el servicio prestado por estos centros, si bien han sido insuficientes para satisfacer todas las necesidades derivadas de la formación práctica. La situación de indefinición en que han quedado relegados demanda unas medidas oficiales que permitan, tras una adecuada selección, disponer de una red de centros que posibiliten una auténtica formación práctica.

Señalamos, por último, la importancia que tiene una legislación en cuanto directriz preceptiva de una normativa concreta, si bien debemos relativizar esta importancia puesto que la historia nos va mostrando que una cosa es la legislación y otra diferente suele ser la realidad. Comprobamos, efectivamente, cómo cada disposición anunciadora de una nueva reforma se encabeza con un Preámbulo cargado de encomiables declaraciones de intenciones que con frecuencia quedan en meras aspiraciones sin una traducción a la práctica, debido a las dificultades de aplicación del articulado subsiguiente. La escasez de medios, la ausencia de control y la falta de formación en los responsables de llevar a cabo la reforma han sido los principales impedimentos que han encontrado los sucesivos planes de formación de maestros.

ABRIR TOMO II

