

A TITULACIÓN DE MESTRE: UNHA FORMACIÓN INSUFICIENTE PARA UN NOVO PERFIL PROFESIONAL

Francisco Rodríguez Lestegás
Universidade de Santiago de Compostela

Resumo

Neste artigo rexéitase a conceptualización do profesor como “transmisor de coñecementos” e tamén como “profesional competente”. Pola contra, a reforma educativa que se está a desenvolver no noso país reclama un profesorado que responda á consideración de “práctico reflexivo” e “investigador na aula”, así como un “profesional autónomo”. Desde esta perspectiva tírase a imposibilidade de formar profesionais autónomos e reflexivos no marco dunha Diplomatura (o que supón unha duración de tan só tres anos para a formación inicial dos mestres) e reclámase a implantación dunha Licenciatura, única para todos os docentes dos niveis anteriores á Universidade, aínda que con diferentes esixencias curriculares segundo as etapas do sistema educativo.

Palabras clave: Formación inicial do profesorado. Profesorado reflexivo. Profesorado autónomo.

Abstract

In this paper we are against the concept of the teacher as a “professional who passes on knowledge” and as a “skilled professional”. Quite far from it, the educational reform in Spain needs -to be carried out effectively- a type of teacher capable of fulfilling the roles of “reflective practitioner”, “classroom researcher” and “autonomous professional”. From this perspective, it is believed that it is impossible to train autonomous and reflective professionals within a first-cycle course of studies for three years (leading to a Diploma as in Teacher Training Colleges) and we demand a longer course of studies leading to the obtention of a B.A. or B.S. degree both for prospective primary and secondary school teachers, which would take into account the different stages of the educational system.

Keywords: Initial teacher education. Reflective teacher. Autonomous teacher.

Segundo sexa a concepción da práctica educativa que se sustente, así será a consideración que merezan tanto a función do profesorado coma os procesos conducentes á súa formación e ó seu desenvolvemento profesional. A este respecto, das catro perspectivas básicas dominantes no discurso teórico e no

desenvolvemento práctico da función docente e da formación do profesorado que Pérez (1992) sinala (a académica, a técnica, a práctica e a crítica), a primeira é obxecto dun rexeitamento unánime e a segunda é amplamente cuestionada. Pola contra, arestora asúmese unha innovadora concepción da figura do mestre como facilitador, mediador e animador das aprendizaxes do alumno, o que implica conceptualizalo como un profesional reflexivo e autónomo, capaz de planificar, desenvolver e avaliar o seu propio traballo.

1. Non ten sentido concibir a figura do profesor como “transmisor de coñecementos”

En consonancia cunha orientación pedagóxica de corte tradicional, que concibe o ensino como unha simple transmisión de coñecementos e a aprendizaxe como un proceso de acumulación dos mesmos, a perspectiva académica identifica ó profesor cun especialista nunha ou varias disciplinas, os contidos das cales ten que transmitir ós seus alumnos, polo que a súa formación debe estar estreitamente vencellada ó dominio de tal ou tales materias. Por conseguinte, a eficacia docente radica na posesión dos coñecementos académicos producidos pola investigación científica e na capacidade para comunicar ou “explicar” con claridade a versión escolar deses mesmos contidos, así como para avaliar rigorosamente a súa adquisición por parte dos estudantes. Xa que o proceso de transmisión dos coñecementos non necesita máis estratexia didáctica que respectar a estrutura epistemolóxica e a secuencia lóxica das disciplinas, a formación pedagóxica e didáctica dos mestres vese, desde esta óptica, notablemente desatendida.

Pero a responsabilidade da escola e do profesorado xa non pode restrinxirse á simple transmisión de coñecementos e saberes producidos pola comunidade, toda vez que os nenos e os xoves das sociedades modernas desenvólvense nun medio saturado de estímulos, polo que as deficiencias dos estudantes (agás no caso dos procedentes das capas sociais máis desfavorecidas) non se refiren á cantidade de información, senón que teñen que ver máis ben coa formación do pensamento e co desenvolvemento das actitudes (Pérez, 1990).

2. O mestre tampouco pode ser concibido coma un “profesional competente”

¿Que procesos de aprendizaxe segue un científico ou un profesional para construír unha visión particular do mundo que o convirta nun profesional competente? Ante este interrogante, D. Schön (1983, 1987) afirma que a

bibliografía académica verbo das profesións está dominada por unha determinada epistemoloxía da práctica que afunde as súas raíces na filosofía positivista e que el denomina “racionalidade técnica”. Neste modelo concíbese a educación centrada nos fenómenos obxectivos e, xa que logo, observables e medibles, ó tempo que sostén a neutralidade valorativa, o que implicitamente representa unha aposta a prol dos valores tradicionais e dunha concepción conservadora da sociedade. Defende un modelo de profesor que ten por único cometido desenvolver o currículo preestablecido por especialistas e acadar os obxectivos fixados por adiantado. Na perspectiva tecnolóxica subxace sempre a imaxe de produción, concedéndolle á eficiencia un valor primordial. O clima da clase caracterízase por unha interacción vertical profesor-alumnos e pola ausencia de interacción horizontal entre os estudantes. Trátase, pois, dun modelo fundamentalmente cognoscitivo, rutinario e dependente.

Desde esta posición, a intervención educativa queda reducida á utilización dunha serie de procedementos instrumentais e os problemas morais teñen a consideración de dificultades técnicas a resolver. A tecnoloxía da educación reconverte en cuestións técnico-instrumentais todas as dimensións da acción educativa, concentrando todos os esforzos na operativización dos obxectivos. O ensino é concebido como unha tecnoloxía susceptible de perfeccionamento mediante innovacións técnicas procedentes do exterior, tales como novos métodos e materiais deseñados por expertos, que sitúen ós alumnos en mellores condicións para aprender (Angulo, 1989; House, 1988; Pagès, 1994).

Consonte co modelo técnico-positivista, a competencia profesional é considerada como a aplicación do coñecemento privilexiado procedente da ciencia e a tecnoloxía ós problemas instrumentais da práctica. Por conseguinte, a formación dos mestres que emana desta perspectiva conta con tres puntos de apoio: as ciencias básicas (coñecemento disciplinar), as ciencias aplicadas (métodos de ensino) e certas habilidades técnicas propias da práctica cotiá (destrezas requiridas para aplicar ese coñecemento e eses métodos a situacións problemáticas). En todo caso, a elaboración dos principios teóricos pertinentes e o deseño da tecnoloxía apropiada é competencia de expertos, investigadores e planificadores, en tanto que a tarefa do profesional práctico consiste simplemente en executar as prescricións e aplicar con destreza as teorías que outros elaboraron. Isto non supón que os profesores non participen na investigación educativa básica nin no desenvolvemento do currículo, pero, desde o punto de vista da racionalidade técnica, esta participación non constitúe ningún elemento esencial da práctica profesional (Elliott, 1990).

Esta concepción representa a aparición dunha xerarquización académica e social entre os diversos estamentos implicados: o científico básico beneficiase dun recoñecemento profesional superior ó do científico aplicado ou tecnólogo, mentres que o técnico ou profesor ocupa o chanzo máis baixo da pirámide. A división social do traballo resultante adxudica ós docentes o papel de simples executores de rutinas de intervención práctica; consumidores, en

definitiva, do currículo elaborado polos expertos. En consecuencia, a formación dos mestres consistirá fundamentalmente nun adestramento naquelas destrezas e habilidades que xa demostraron a súa eficiencia nas investigacións previas sobre eficacia docente efectuadas desde o modelo proceso-producto (Pérez, 1983), polo que se consideran suficientes para producir na práctica os resultados de aprendizaxe agardados.

Pero se a conceptualización do mestre como transmisor de coñecementos non ten ningún sentido nas sociedades contemporáneas, tampouco pode ser concibido como un simple técnico competente que, seguindo pautas de tipo conductista, aplica rutinas inducidas dun xeito esóxeno para resolver problemas estandarizados, co fin de acadar determinados obxectivos previamente fixados coa meirande precisión posible. Cómpre, xa que logo, pensar noutro perfil profesional para o profesorado (Pérez, 1990).

3. Unhas novas relacións escola-sociedade e un “novo profesor”

As funcións dos profesores ampliáronse considerablemente ó incorporárense ó sistema escolar unha serie de novos contidos fortemente demandados pola sociedade. O currículo engloba agora

“todas as aprendizaxes que os alumnos deben alcanzar para progresar nas direccións que marcan os fins da educación nunha etapa de escolarización, en calquera área ou fóra delas, para o que cómpre estimular comportamentos, adquirir valores, actitudes e habilidades de pensamento, ademais de coñecementos” (Gimeno, 1992, p. 173).

Asemade, as condicións nas que o profesorado ten que exercer o seu traballo estanse a modificar de xeito acelerado, no senso de que a sociedade somete ós mestres a novas esixencias profesionais xustamente nun momento no que as dificultades para desenvolver un labor realmente formativo na aula son cada vez maiores (Marchesi e Martín, 1998), en parte debido ó progresivo debilitamento da capacidade socializadora do conxunto de institucións que antes desempeñaban esta función. En efecto, tanto a familia como a escola perderon competencia para transmitir sistemas de valores e pautas culturais, sen que este “déficit de socialización” (Tedesco, 1995, 1996) fora compensado polos novos axentes socializadores, dado que os medios de comunicación de masas (a televisión en particular)

“non foron deseñados como entidades encargadas da formación moral e cultural das persoas. Pola contra, o seu deseño e a súa evolución supoñen que a devandita formación xa está adquirida e, por iso, a tendencia actual

dos medios consiste en depositar nos cidadáns mesmos a responsabilidade de elixir as mensaxes que queren recibir” (Tedesco, 1995, pp. 36-37).

Este é o contexto no que se está a desenvolver a reforma educativa no noso país e, como en todo proceso reformista, a figura do profesor aparece como un punto de referencia fundamental. En realidade, aínda que de feito os mestres non constituían o pilar no que se apoia a calidade da educación, o certo é que a renovación pedagóxica que se pretende ten que pasar necesariamente a través deles, de maneira que calquera proxecto de mellora cualitativa da educación que non contemple esta circunstancia está condenado de antemán ó máis estrepitoso dos fracasos (Gimeno e Pérez, 1984).

Nesta dirección, unha das variables de maior incidencia potencial, directa ou indirecta, no cambio da escola é o grao de responsabilidade e autonomía que se atribúe ós profesores na configuración e desenvolvemento do currículo¹. A este respecto, o modelo de curriculum aberto e flexible impulsado desde a reforma educativa actualmente en marcha implica activamente ó profesorado no desenvolvemento curricular, entendido como proceso de concreción das intencións educativas. Desde esta perspectiva, a función do mestre xa non pode reducirse a unha simple execución do que outros decidiron, senón que debe planificar, desenvolver e avaliar o traballo que el mesmo realiza (Marchesi e Martín, 1989). Consecuentemente con ese enfoque, nos documentos oficiais asúmese a figura dun “novo profesor”, conceptualizado como profesional reflexivo e autónomo², que debe estar en posesión das capacidades necesarias para levar a cabo unha axeitada planificación e deseño da súa actuación, así como unha correcta avaliación dos distintos elementos que interveñen no proceso de ensino-aprendizaxe.

Abandónase, pois, o concepto do profesor como un simple técnico que se limita a poñer en práctica os mecanismos de intervención que expertos alleos á escola deseñaron. No seu lugar,

¹ “Non é posible o desenvolvemento dun currículo sen o desenvolvemento do profesor”, rezaba unha das consignas fixadas nunha parede do despacho desde onde Stenhouse dirixía a realización do *Humanities Curriculum Project* (Stenhouse, 1985). En todo caso, a reclamación de autonomía profesional debe ser compatible co control democrático da sociedade respecto ó servizo público que representa o sistema educativo (Pérez, 1993).

² O perfil do mestre configurado como un profesional autónomo e reflexivo artéllase arredor das seguintes funcións, entre outras:

- a) Facilitar a construción do coñecemento por parte dos estudantes e asegurar a mediación didáctica necesaria para lograr aprendizaxes significativas.
- b) Estimular o potencial de desenvolvemento de cada alumno; ensinar a pensar e a aprender.
- c) Analizar o contexto no que se desenvolve a súa actividade e abrir a escola ó medio, co fin de dar resposta a unha sociedade en constante mutación.
- d) Exercer as funcións de titoría e orientación dos alumnos.
- e) Desempeñar a súa actividade diaria dun modo reflexivo e crítico, para facilitar o desenvolvemento autónomo e emancipador de todos os implicados no proceso educativo.

“propúgnase un papel máis activo do profesor no deseño, desenvolvemento, avaliación e reformulación de estratexias e programas experimentais de intervención didáctica. Desde esta perspectiva, a formación do profesor non reside tanto na adquisición de coñecementos disciplinares e de rutinas didácticas como no desenvolvemento de capacidades de procesamento, diagnóstico, decisión racional, avaliación de procesos e reformulación de proxectos” (Pérez, 1987, p. 202).

Por conseguinte, cómpre formar mestres que, ademais de impartir coñecementos, sexan quen de elaborar proxectos curriculares que se adapten ás características e necesidades das súas escolas e dos seus alumnos. O novo profesor non pode limitarse a ser un reprodutor de programacións preestablecidas, senón que debe ser un xerador constante do currículo, o que supón redefinir o concepto de competencia docente e o tipo de formación que este profesional ten que recibir³.

4. Un profesorado que reflexiona e investiga sobre a súa propia práctica

O concepto de reflexión sobre a práctica tivo ampla difusión a través dos traballos de Donald A. Schön (1983, 1987, 1993), nos que retoma a relación entre pensamento reflexivo e proceso educativo que no seu día expuxera o filósofo e pedagogo Dewey⁴. As ideas de Schön sobre a epistemoloxía da

³ En relación coas necesidades formativas do profesorado, Shulman (1986a, 1986b, 1987) sinalou que case todo o mundo coincide en afirmar que un profesor de calidade debe dominar adecuadamente a área ou a materia que ensina, pero continúa sen aclararse qué tipos de coñecementos son os que necesita para ensinar eficazmente. Simplificando a teoría elaborada por Shulman, pódese afirmar que os profesores requiren tres tipos de coñecementos, entendidos como conxuntos de esquemas cognitivos:

a) O “coñecemento do contido da materia” é aquela comprensión do tema propia dun especialista nese ámbito científico ou disciplinar: metodoloxía, estrutura lóxica e estado actual dos contidos da disciplina que se ensina, así como os principios que guían a investigación destinada á produción de novos coñecementos nesa área.

b) O “coñecemento do contido pedagóxico”, en ocasións denominado “coñecemento didáctico do contido”, alude á intersección entre contido disciplinar e didáctica, significando a capacidade do profesor para transformar o coñecemento dos contidos disciplinares en representacións pedagóxicas adaptadas ás singularidades cognoscitivas e á capacidade dos alumnos dun determinado nivel. Nun sentido parecido, no modelo da “transposición didáctica” (Chevallard, 1985) fálase da transformación do “saber experto” en “saber escolar”.

c) O “coñecemento do contido curricular” refírese á familiaridade coas formas de organizar o coñecemento para ser ensinado, así como á selección e utilización dos materiais instrucionais e axudas tecnolóxicas que permiten o desenvolvemento do currículo.

⁴ No seu momento, Dewey (1933) xa establecera a distinción entre a “acción rutinaria” e a “acción reflexiva”. Para el, a acción rutinaria está dirixida ante todo polo impulso, a tradición

práctica⁵ deron lugar á configuración dun novo modelo de profesional do ensino, a principal característica do cal debe ser a súa “profesionalización”, entendida como a capacidade de

“analizar o contexto no que desenvolve a súa actividade e de dar satisfactoria resposta ás novas necesidades que unha sociedade cada vez máis complexa e cambiante presenta. Un profesional, en fin, capaz de xerar coñecemento válido sobre a súa práctica e de buscar estratexias e recursos para melloralas, cunha actitude positiva cara ó seu desenvolvemento persoal e profesional autónomo. A profesionalización, tal como se entende aquí, defínese non tanto polo coñecemento teórico que o profesional posúe, como pola súa capacidade de actuar de forma intelixente en situacións sociais complexas, singulares e impredecibles, como é o caso da educación” (Latorre, 1992, p. 52).

Cando a nosa comprensión da acción e dos problemas educativos está enfocada tecnicamente, presuponse para os procesos escolares unha certeza da que por principio carecen, xa que a práctica educativa caracterízase precisamente pola súa pluridimensionalidade e incerteza. Os espazos educativos constitúen contornos sociais de comunicación que se amosan inseguros, inestables, continxentes, conflictivos e imprevisibles, de modo que cada decisión adoptada e cada actuación levada a cabo están sometidas ás características particulares do contexto de interacción, o cal invalida a suposta eficacia das regras tecnolóxicas. Pola contra, a comprensión da acción educativa como práctica, e, máis concretamente, como práctica social (Elliott, 1991), significa que se trata dunha actividade que busca xustificar o seu valor no que fai, e non só no que obtén como resultado, facendo da capacidade reflexiva do profesor a variable que orienta o entramado racional da tarefa formativa. De aí que a intervención do mestre, ó igual que ocorre con calquera outra práctica social, debe ser considerada como un auténtico proceso de reflexión e investigación (Pérez, “Introducción” a Elliott, 1990).

A este respecto, Stenhouse amosouse especialmente interesado en deixar ben claros dous principios: *“primeiro, os profesores deben atoparse intimamente implicados no proceso investigador e segundo, os investigadores deben xustificarse diante dos docentes e non os docentes diante dos investigadores”*

e a autoridade, en tanto que a acción reflexiva *“supón unha consideración activa, persistente e coidadosa de toda crenza ou práctica á luz dos fundamentos que a sosteñen e das consecuencias ás que conduce”* (Zeichner, 1993, p. 46).

⁵ A bibliografía actual sobre a práctica reflexiva, tanto no ensino coma noutras profesións, suxire que a reflexión é un proceso que se efectúa antes e despois da acción (o que D. Schön denominou *“reflexión sobre a acción”*), pero tamén durante a acción, *“reflexión na acción”* en termos de Schön, é dicir, *“pensar no que se fai mentres se está a facer”*. Os mestres reflexivos examinan o seu exercicio docente tanto “sobre” como “na” acción (Zeichner, 1993).

(Stenhouse, 1985, p. 42 da trad. cast.). De onde se tira que a teorización educacional non constitúe unha actividade especializada, propia dunha selecta minoría académica; e do mesmo xeito acéptase que a teoría non se crea separadamente da práctica, senón que constitúe unha dimensión indispensable desta. Con iso preténdese reavivar a consideración da educación como unha actividade moral na que os mestres tratan de realizar os seus valores educativos por medio da súa práctica (Carr, 1990).

Así, pois, situándose nun modelo hermenéutico-interpretativo, o enfoque práctico acentúa os aspectos morais da actividade educativa, xa que esta representa unha práctica racional e intencional pola que un ser humano inflúe noutro, o que lle presta unha irrenunciable dimensión ética (Angulo, 1989). Ó priorizar as relacións interpersoais como obxectivo e instrumento da educación, o mestre configúrase fundamentalmente como un coordinador das interaccións e das aprendizaxes escolares. A consecución dun clima positivo na clase convértese, xa que logo, na tarefa preferente, ó tempo que a súa relación con administradores e expertos é a do traballo conxunto, aínda que admitindo a dirección, explícita ou oculta, daqueles.

En definitiva, o feito de entender a figura do profesor como un “práctico reflexivo” e “investigador na aula” supón dar un paso importante na súa profesionalización, representando unha alternativa ás concepcións positivistas do profesor baseado en competencias. Se a orientación meramente técnica da función docente desprofesionalizaba ós mestres, agora estes pasan a ser conceptualizados como profesionais dotados dunha adecuada preparación en coñecementos, capacidades, actitudes e valores, que non só “consumen” coñecemento producido pola investigación educativa, senón que tamén son quen de xeralo, reflexionando e investigando sobre a súa propia práctica coa finalidade de comprendela e melloralala (Armento, 1991; Latorre, 1992). Ó práctico interésalle, ademais do “cómo”, o “qué” e, de maneira moi especial, o “porqué” e o “para qué”. Deste xeito, intentando evitar as actuacións miméticas e irreflexivas, o mestre práctico actúa como un verdadeiro “axente curricular”, desempeñando un papel determinante no proceso de desenvolvemento do currículo (Trillo, 1994).

5. Un profesorado que procura o desenvolvemento autónomo e emancipador

Desde unha perspectiva crítica, a ciencia da educación, baseada na concienciación e orientada cara á acción, ten por obxectivo cambiar as actuais formas de escolarización co fin de que se adecúen mellor ó desenvolvemento dos valores educativos que se perseguen e que son coincidentes coa aspiración primordial da propia educación: contribuír ó perfeccionamiento daquelas cualidades intelectuais que propician o desenvolvemento de individuos

racionais e o progreso de sociedades democráticas (Carr, 1990; Kemmis, 1986). Así considerada, unha ciencia crítica social ou educacional non é un medio para a ilustración individual, senón un modo de acción social colectiva e profundamente conectada con ideais emancipatorios de racionalidade, xustiza e liberdade (Kemmis, "Introducción" a Carr, 1990).

En consecuencia, unha práctica educativa crítica debe encamiñarse a facilitar o desenvolvemento autónomo e emancipador de todos os implicados no proceso educativo. Pero sen un enfoque teórico crítico non cabe tampouco unha práctica crítica, e, sobre todo, non é posible unha emancipación activa das condicións e situacións nas que se desenvolve o traballo. Tan só un profesorado reflexivo e crítico, consciente das teorías que guían a súa práctica, será capaz de resolver, con coñecemento de causa (Benejam, 1993), os problemas xurdidos na aula, ó tempo que evita e contrarresta os efectos nocivos dos currículos ocultos, é dicir, a transmisión tácita ós estudantes de coñecementos, ideas, normas, valores e actitudes acordes cos intereses de determinados grupos sociais, políticos, culturais ou económicos.

Desde esta óptica, tírase a consideración do mestre como un "profesional autónomo" e un "intelectual transformativo" (Giroux, 1988), no senso de que toda mellora educativa supón a transformación das estruturas e formas socialmente establecidas que condicionan a práctica. En canto á interacción escola-sociedade, a insistencia nos aspectos sociais da práctica educativa estimula ó profesorado a adquirir un compromiso sociopolítico e a intentar situar a súa tarefa educadora nesas coordenadas, buscando unha coherencia entre a súa vida e o seu labor formativo.

Polo tanto, a escola e o profesorado son vistos como elementos esenciais na loita por unha sociedade máis xusta e igualitaria: a escola, porque o seu primordial obxectivo debe ser o desenvolvemento da capacidade de pensar criticamente sobre a orde social vixente; e o profesorado, porque, lonxe de esixírselle unha aséptica neutralidade política, atribúeselle a obriga de participar activamente na análise e no debate dos asuntos públicos da comunidade, ó tempo que debe asumir o firme compromiso político de suscitar nos estudantes o seu interese cara ós problemas da colectividade á que pertencen.

H. Giroux (1987) salienta que os programas de formación do profesorado non adoitan dotar ós seus destinatarios das ferramentas conceptuais necesarias para concibir o coñecemento como algo problemático, como un fenómeno creado socialmente e condicionado historicamente, de maneira que os planos de formación funcionan como instrumentos de control social. Desde unha óptica radical, a reforma da formación do profesorado debería comezar por proporcionarlles ós estudantes os instrumentos teóricos e conceptuais precisos para combatir todo tipo de engano e alienación. En consecuencia, a formación do profesorado debería xirar arredor de tres aspectos fundamentais: primeiro, a adquisición dun conxunto de coñecementos de clara orientación sociopolítica, o que lle concede certa preferencia ás disciplinas de carácter

humanístico; segundo, o desenvolvemento daquelas capacidades necesarias para promover a reflexión crítica sobre a práctica; e terceiro, o fomento das actitudes requiridas polo compromiso político do profesor en canto axente do cambio social nun sentido emancipador.

6. Misión imposible: formar profesionais autónomos e reflexivos no marco dunha diplomatura

É comunmente aceptado que unha mellor formación do profesorado redonda nunha mellora cualitativa do ensino, se ben estes efectos tan só resultan perceptibles a medio e longo prazo. Pois ben, hai xa máis de vinte anos que Landsheere reclamaba a equiparación da formación inicial para todos os profesores e profesoras, afirmando a necesidade de proporcionarlles ós mestres unha preparación de carácter universitario, dado que *“a condición esencial é que a formación dos mestres como titulares dunha profesión de elevado nivel intelectual se produza en contacto inmediato coa vida intelectual das universidades”* (Landsheere, 1976, p. 37 da trad. cast.). Nesta mesma cuestión insistiría anos máis tarde P. Benejam ó entender que *“todas as persoas que se dedican profesionalmente a calquera dos graos ou niveis do ensino son igualmente importantes. Así mesmo, han de ter un nivel socio-profesional análogo e recibiren unha formación profesional equivalente”* (Benejam, 1986, p. 144). E González Gallego remacha: *“Porque o substantivo é ser profesor. Como o substantivo é ser médico, e dá o mesmo especializarse en xeriatria que en pediatria”* (González, 1988, p. 54).

En semellantes termos manifestábase A. Pérez cando, ó considerar que a formación profesional do docente inclúe o afondamento nos saberes científico-culturais base do seu obxecto de ensino, a adquisición de coñecementos profesionais e o desenvolvemento de capacidades, destrezas e actitudes propiamente docentes, afirmaba que

“unha bagaxe tan ampla e densa de coñecementos e capacidades require unha formación de nivel superior. Polo mesmo, consideramos necesario o nivel de licenciatura para todos os tipos de profesores, independentemente do nivel do sistema educativo onde exerzan a súa función. Os diferentes niveis do sistema educativo requiren profesores con especialidades curriculares diferentes, pero da mesma calidade profesional” (Pérez, 1988, p. 10).

E máis recentemente J. M. Esteve escribía ó respecto:

“Unha diplomatura resulta a todas luces insuficiente para incluír unha sólida formación nas materias científicas e culturais que compoñen o

currículum; unha boa formación psicopedagóxica que permita a adecuación dos contidos do ensino ós niveis de aprendizaxe propios duns grupos de alumnos cada vez máis heteroxéneos; o dominio práctico dunhas estratexias de ensino e dunhas situacións grupais, cada vez máis difíciles; e, ademais a formación suficiente para responder a esas múltiples, específicas e diversificadas esixencias que a sociedade lles require” (Esteve, 1993, p. 59).

Sen necesidade de aportar máis testemuños, é unha evidencia incuestionable que a consideración do mestre como profesional autónomo, reflexivo e investigador sobre a súa práctica demanda, á parte dunhas condicións de traballo apropiadas, unha preparación persoal e profesional moi superior á que tradicionalmente se viña dispensando nos centros de formación inicial. É cómpre lamentar que a entrada en vigor da Lei de medidas para a reforma da función pública (1984) e mais a Lei de ordenación xeral do sistema educativo (1990), ó optaren por un enfoque socialmente conservador e dispoñeren a continuidade do nivel de Diplomatura para o corpo de Mestres, non supuxera ningún avance con respecto a este punto⁶.

A experiencia tennos demostrado de forma reiterada que nun período de tres cursos é difícil atender con garantías mínimas de éxito ós obxectivos de completar a preparación básica, proporcionar a formación profesional correspondente e realizar un período de prácticas suficiente. Así constaba no informe realizado polos expertos que se ocuparon da reforma das ensinanzas universitarias relacionadas coas titulacións correspondentes á formación do profesorado dos distintos tramos do sistema educativo anteriores á Universidade (Grupo XV). E A. Pérez Gómez argumentaba o seu voto particular ó mencionado informe sostendo a inexistencia de motivacións de carácter científico, académico ou profesional que xustifiquen unha diferenciación dese tipo entre os mestres e o resto do profesorado. Esa discriminación, apunta Gimeno (1988, p. 49), *“é un produto histórico que non se apoia en razóns tecnicopedagóxicas, senón en opcións socioeconómicas”*.

Sen embargo, tanto os propios membros desa comisión de expertos coma os numerosos organismos e colectivos que presentaron suxestións ó devandito informe, tiveron escaso éxito á hora de convencer ás autoridades ministeriais acerca da necesidade de ampliar ó grao de Licenciatura a formación inicial

⁶ Adoita considerarse o chamado “Plan Profesional da República” (1931) como o mellor de todos os planos de estudos para a obtención do título de Mestre que se desenvolveron en España. Os sucesivos programas de formación de mestres levados a cabo durante o réxime franquista representaron un deplorable retroceso neste sentido. O plan de 1971, que seguiu á promulgación da Lei Xeral de Educación (1970), trataba de adaptar a formación dos mestres á reforma do sistema educativo impulsada pola lei, pero reducía os estudos á categoría de Diplomatura (o título de “Mestre de Primeira Ensinanza” transfórmase no de “Diplomado en Profesorado de Educación Xeral Básica”) e, en consecuencia, non se lles esixía ós aspirantes a superación das Probas de Acceso á Universidade (Benejam, 1986; Carbonell, 1987).

dos mestres, única opción realista para facer fronte ás novas e crecentes demandas que a sociedade proxecta sobre profesores e profesoras, *“dotándoos dunha formación axeitada que lles permita desempeñar adecuadamente os múltiples papeis que logo lles imos esixir que desempeñen”* (Esteve, 1996, p. 78).

Pero o certo é que a demanda dunha formación universitaria superior para todo o profesorado, que representa unha vella aspiración e que contribuiría á súa dignificación e homologación con outros profesionais, non foi tida en consideración. E as consecuencias, como é natural, foron inmediatas. Unha vez máis, a reivindicación do corpo único docente non foi atendida, co que, no plano laboral, ponse coto a posibles demandas salariais alén de certos límites; no socioprofesional, axústase ós mestres no segmento inferior dos chanzos intermedios; no terreo do exercicio profesional, refórzase a heteronomía do docente coas repercusións que diso se derivan: perda do control global sobre o proceso, papel de simple executor do currículo, insatisfacción, alienación... Evidentemente, a medida continuará propiciando unha determinada extracción social e intelectual dos candidatos a mestre, así como a feminización do profesorado.

7. Unha neta diferenciación profesional entre mestres e profesores de ensino secundario

A formación inicial do profesorado de calquera nivel do ensino non universitario debe desenvolverse ó longo dun número de anos semellante, debendo ser criterio prevalente para establecer esa duración a complexidade e dificultade do traballo a realizar e non a idade do alumnado ou o grao de dificultade dos contidos culturais e científicos propios dos diferentes niveis do sistema educativo.

Non obstante, esta obviedade non ten o seu reflexo no sistema de formación de profesores do noso país. O feito de que o ensinante se dedique a un ou outro nivel (Educación Infantil e Educación Primaria, por un lado; Educación Secundaria Obrigatoria e Bacharelato, por outro) segue a estar determinado polo tipo de estudos que realizou, é dicir, pola súa titulación (Mestre, Licenciado), o que comporta diferencias na duración dos estudos, nas condicións de traballo e na valoración social dos ensinantes segundo os niveis educativos que imparten. En definitiva, permanece invariable a idea implícita de que o factor máis importante no ensino é a transmisión de coñecementos, considerándose que estes deben aumentar en cantidade e complexidade a medida que avanzan as idades dos alumnos (Calzada e outros, 1976).

Por conseguinte, os mestres e os profesores de ensino secundario serán percibidos e, o que é máis grave, percibiranse a si mesmos coma dous estamentos distintos, marcados por unha diferenciación profesional xerárquica,

social e economicamente sancionada⁷. Sen embargo, un sistema educativo integrado e de calidade require como condición indispensable un profesorado homoxéneo en canto ós estándares académicos esixidos para a súa formación. Cando son profesores de diferente titulación os que imparten docencia nos sucesivos niveis do sistema educativo, estes son obxecto de valoracións económicas, sociais e intelectuais claramente diferenciadas. No caso dos mestres, o feito de que a súa formación teña que ser cualitativamente diferente de ningún modo xustifica que sexa cuantitativamente inferior á dos profesores de educación secundaria, posto que tampouco é menor a súa responsabilidade docente e educadora. Manter esta diferenza, que conleva implicacións de carácter académico, social e retributivo, non parece ser o camiño recto cara un ensino de calidade.

8. Conclusión

A estrutura académica de Diplomatura é claramente insuficiente para a formación de mestres xeneralistas e rotundamente inadmisibile para a preparación de mestres especialistas (lingua estranxeira, educación física, educación especial, educación musical, etc.). Isto fai que a duración actual dos estudos de formación inicial dos mestres conleve unha mingua importante dos compoñentes teóricos e prácticos imprescindibles para preparar profesionais da docencia.

Na actualidade, é difícil de soste que un profesor de educación infantil e primaria teña que conformarse cunha formación cultural e pedagóxica de menor categoría universitaria que a que se esixe para outros docentes de niveis posteriores. En consecuencia, a escasa duración dos estudos conducentes á obtención do título de Mestre non só pon de manifesto a valoración social que se fai desta carreira, senón que constitúe un obstáculo insalvable para acometer unha formación de calidade. Santos Guerra (1993, p. 50) propón a seguinte comparación: *“Non parece razoable que se necesiten cinco anos para formar a un veterinario e tres anos ou uns meses para formar a un profesor”*. Compréndese, xa que logo, que Pérez (1990) denuncie que é no desenvolvemento profesional do docente manifestado na formación do profesorado, no respecto e fomento das súas competencias profesionais e na atención ás súas condicións de traballo, onde residen as omisións máis graves, as decisións máis cuestionables e as inconsecuencias máis notorias.

⁷ Sobre este particular, Gimeno Sacristán declaraba nunha entrevista concedida á revista “Cuadernos de Pedagogía”: *“Enterrouse, creo que por bastante tempo, a reivindicación dun corpo único de ensinantes, que, entendido como reto a medio e longo prazo, daría moitas oportunidades nun momento de estancamento na expansión do sistema”* (Cuadernos de Pedagogía, 221, 1994, p. 79).

Prolongar o tempo de formación dos profesores do ensino obrigatorio constitúe unha tendencia xeneralizada nos países do noso contorno. Por iso, unha das conclusións do Simposio Internacional sobre Homologación de Títulos de Profesor de Educación Básica nos Países das Comunidades Europeas, organizado pola Universidade Complutense e celebrado en Madrid en 1989, dicía textualmente:

“Respecto das condicións estruturais e do marco institucional e académico en que ten que desenvolverse o currículo de formación do profesorado, considérase desexable que sexa a Universidade a institución responsable de dita formación, que se estenda a catro anos, que posibilite a obtención dun título de licenciado e que prepare ó máis alto nivel a todos os profesores que van atender o ensino obrigatorio”.

En definitiva, a cualificación académica de todo o profesorado debe ser a mesma, coas obvias consecuencias de todo tipo, incluídas as económicas, que isto comporta. Por conseguinte, só a implantación dunha titulación de Licenciatura, única para todos os docentes dos niveis anteriores á Universidade, aínda que con diferentes esixencias curriculares segundo as etapas do sistema, serviría para corrixir as tradicionais desigualdades existentes na actualidade e para endereitar o camiño cara á mellora da calidade do ensino.

Bibliografía

- Angulo Rasco, J. F. (1989): “Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica”. *Investigación en la Escuela*, 7, pp. 23-36.
- Armento, B. J. (1991): “Changing conceptions of research on the teaching of Social Studies”, in J. P. Shaver (ed.), *Handbook of research on Social Studies teaching and learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. Nova York, Macmillan Publishing Co., pp. 185-196.
- Benejam Arguimbau, P. (1986): *La formación de maestros: una propuesta alternativa*. Barcelona, Laia.
- Benejam Arguimbau, P. (1993): “Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado”, in L. Montero e J. M. Vez (eds.), *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado (I)*. Santiago de Compostela, Tórculo, pp. 341-347.
- Calzada, T. E. e outros (1976): “Enseñar al enseñante. Algunas cuestiones previas”. *Cuadernos de Pedagogía*, 14, pp. 4-5.
- Carbonell Sebarroja, J. (1987): “La formación inicial del profesorado en España: algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa”. *Revista de Educación*, 284, pp. 39-52.

- Carr, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes.
- Chevallard, Y. (1985): *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage [ed. de 1991].
- Consejo de Universidades (1989, 1990): *Reforma de las Enseñanzas Universitarias. Título: Diplomado en Educación Infantil y Primaria. Observaciones y sugerencias de carácter general formuladas durante el período de información y debate público* (2 tomos). Madrid, Consejo de Universidades (Ministerio de Educación y Ciencia).
- Dewey, J. (1933): *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington (Massachusetts), D.C. Heath and Co. [Trad. cast.: *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós, 1989].
- Elliott, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- Elliott, J. (1991): *Action research for educational change*. Milton Keynes, Open University Press. [Trad. cast.: *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata, 1993].
- Esteve Zarazaga, J. M. (1993): "El choque de los principiantes con la realidad". *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp. 58-63.
- Esteve Zarazaga, J. M. (1996): "La formación del profesorado de Secundaria. Antecedentes, situación actual y prospectiva", in T. Marín, C. Navarro e M. Aragón (coord.), *Formación de profesores y educación social. Actas de las III Jornadas de Teorías e Instituciones Educativas Contemporáneas*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 51-86.
- Gimeno Sacristán, J. (1988): "Formación inicial. Proyecto de reforma". *Cuadernos de Pedagogía*, 161, pp. 47-51.
- Gimeno Sacristán, J. (1992): "¿Qué son los contenidos de la enseñanza?", in J. Gimeno e A. I. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, pp. 171-223.
- Gimeno Sacristán, J. e Pérez Gómez, A. I. (1984): "La justificación de una reforma. La formación inicial". *Cuadernos de Pedagogía*, 114, pp. 10-14.
- Giroux, H. A. (1987): "La formación del profesorado y la ideología del control social (I)". *Revista de Educación*, 284, pp. 53-76.
- Giroux, H. A. (1988): *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. South Hadley (Massachusetts), Bergin & Garvey Publishers. [Trad. cast.: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/M.E.C., 1990].
- González Gallego, I. (1988): "El título de Profesor de Secundaria Obligatoria. ¿"Entre" el profesor de Primaria y el de Bachillerato?". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3, pp. 53-58.
- House, E. R. (1988): "Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural". *Revista de Educación*, 286, pp. 5-34.

- Kemmis, S. (1986): *Curriculum theorising: beyond reproduction theory*. Deakin University Press. [Trad. cast.: *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata, 1988].
- Landsheere, G. de (1976): *La formation des enseignants demain*. París/Tournai, Casterman. [Trad. cast.: *La formación de los enseñantes de mañana*. Madrid, Narcea, 1979].
- Latorre Beltrán, A. (1992): "El profesor reflexivo: un nuevo modelo de profesional de la enseñanza". *Revista de Investigación Educativa*, 19, pp. 51-68.
- Marchesi, A. e Martín, E. (1989): "Reforma de la enseñanza, reforma del currículum". *Cuadernos de Pedagogía*, 168, pp. 86-88.
- Marchesi, A. e Martín, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza.
- Pagès, J. (1994): "La Didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, pp. 38-51.
- Pérez Gómez, A. I. (1983): "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica", in J. Gimeno e A. Pérez (comp.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 95-138 da ed. de 1985.
- Pérez Gómez, A. I. (1987): "El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica". *Revista de Educación*, 284, pp. 199-221.
- Pérez Gómez, A. I. (1988): "Autonomía y formación para la diversidad". *Cuadernos de Pedagogía*, 161, pp. 8-11.
- Pérez Gómez, A. I. (1990): "La formación del profesor y la Reforma educativa". *Cuadernos de Pedagogía*, 181, pp. 84-87.
- Pérez Gómez, A. I. (1992): "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", in J. Gimeno e A. I. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, pp. 398-429.
- Pérez Gómez, A. I. (1993): "Autonomía profesional y control democrático". *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp. 25-30.
- Santos Guerra, M. A. (1993): "La formación inicial. El currículum del nadador". *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp. 50-54.
- Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nova York, Basic Books.
- Schön, D. A. (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass. [Trad. cast.: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, Paidós/M.E.C., 1992].
- Schön, D. A. (1993): "Teaching and learning a reflective conversation", in L. Montero e J. M. Vez (eds.), *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado (I)*. Santiago de Compostela, Tórculo, pp. 5-27.

- Shulman, L. S. (1986a): "Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective", in M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. Nova York, Macmillan Publishing Co., pp. 3-36. [Trad. cast.: "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", in M. C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós/M.E.C., 1989, pp. 9-91].
- Shulman, L. S. (1986b): "Those who understand: knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14.
- Shulman, L. S. (1987): "Knowledge and teaching: foundations of the new reforms". *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-22.
- Stenhouse, L. (1985): *Research as a basis for teaching*. Londres, Heinemann Educational Books. [Trad. cast.: *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata, 1987].
- Tedesco, J. C. (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Alauda/Anaya.
- Tedesco, J. C. (1996): "Los desafíos de la transversalidad en la educación". *Revista de Educación*, 309, pp. 7-21.
- Trillo Alonso, F. (1994): "El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela". *Cuadernos de Pedagogía*, 228, pp. 70-74.
- Zeichner, K. M. (1993): "El maestro como profesional reflexivo". *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp. 44-49.