

La especialización del profesorado de Educación infantil: entre la normativa legal y la realidad

Pilar Seco Torrecillas y Rosario Ordóñez Sierra

*Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Puerto Real. Polígono Río San Pedro, 11510 Puerto Real. Cádiz. Tfno. (956) 834300/834200. Fax (956) 835163.
(Recibido Septiembre 1998; aceptado Diciembre 1998).
Bibliid (0214-137X (1998) 15; 37-54)*

Resumen

Este artículo presenta un estudio cualitativo que ha pretendido conocer la incidencia de la especialidad cursada por los maestros en los inicios de su ejercicio profesional. Son entrevistados tres docentes que desempeñan su labor en Educación Infantil, si bien cada uno de ellos ha recibido una formación inicial diferente.

Palabras clave: Educación Infantil, Planes de estudio, Especialidades, Profesionalización.

Abstract

The present article introduces a qualitative study that tries to know of the incidence of the speciality done by the teachers at the beginning of their professional activity. Three teachers working in Elementary Education are interviewed, but the initial training of each of them has been different.

Key words: Elementary Education; Syllabus; Specialities, Professionalization.

Résumé:

Cet article présente une étude qualitative qui cherche à connaître l'incidence de la spécialité suivie par les enseignants sur leurs débuts professionnels. Trois enseignants ont été interviewés. Tous les trois travaillent à l'École Maternelle mais chacun a reçu une formation initiale différente.

Mots clés: École Maternelle; Cursus; Spécialités; Professionnalisation.

Sumario

1.- La LOGSE y la formación del profesorado. 2.- Las nuevas especialidades ¿un avance hacia la profesionalización? 3.- Los requisitos de la administración para adquirir el estatus profesional de maestro o maestra de Educación Infantil. 4.- Propósitos y metodología del estudio. 5.- La incidencia de la especialidad en la labor docente. 6.- Conclusiones.

1. La LOGSE y la formación del profesorado

La Reforma de 1990 ha supuesto para el ámbito educativo la introducción, al menos sobre el papel, de cambios de muy diversa índole: una nueva ordenación del sistema educativo, nuevas formas de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, un replanteamiento de cuál es el conocimiento escolar deseable, concepciones más democráticas acerca de las relaciones entre profesorado y alumnado, la creación y remodelación de centros para llevar a cabo la Educación Secundaria Obligatoria, etc.

Estos cambios han traído consigo, como no podía ser de otra manera, la creación de nuevos perfiles profesionales, perfiles que se estiman necesarios y apropiados para afrontar el reto de mejorar el sistema educativo. Apostar por un nuevo perfil profesional implica importantes modificaciones en los planes de formación inicial del profesorado, mientras la formación permanente asume el reciclaje de los docentes en activo.

Son muchos los factores que pueden contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza, pero es indudable que la formación de profesionales de la educación competentes, comprometidos y capacitados es una tarea decisiva en dicho propósito.

Cuando en el Título Cuarto de la LOGSE se contempla la *Calidad de la Enseñanza*, se expresa la confianza en la capacidad de la reforma para llevar a la práctica transformaciones sustantivas en la realidad escolar, lo que "compromete a los diferentes protagonistas directos de la educación." De todas formas, las alusiones más directas las encontramos en el artículo 55 de dicho Título, donde se señala que uno de los factores que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza

es la cualificación y formación del profesorado, y en el artículo 56, en el que se manifiesta que "la formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo".

Para ello, la nueva Ley establece, a través de sus disposiciones legales, los perfiles profesionales y las titulaciones correspondientes, a la par que introduce nuevas figuras docentes y de apoyo. En esta línea, y situándonos en el tramo educativo de 0 a 12 años, la LOGSE, en el artículo 10 del Título Cuarto *De las enseñanzas de régimen general*, recoge que "la educación infantil será impartida por maestros con la especialización correspondiente". Mientras, en el artículo 16 se plantea que

"La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente".

En el marco de esta nueva normativa, y a partir del Real Decreto 1440/ 1991 de 31 de agosto (B.O.E. del 11 de octubre) que establece el Título Oficial de Maestro en sus diversas especialidades, se comenzaron a elaborar los nuevos planes de estudio. Así, las cuatro especialidades existentes hasta entonces: Humanas, Filología, Ciencias y Preescolar se modificaron y ampliaron para convertirse en las siete actuales: Lengua Extranjera, Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Musical, Educación Primaria, Educación Física y Educación Infantil. Probablemente sea ésta una de la principales novedades que ha propiciado la LOGSE. Ahora bien, como casi todo cambio, éste también suscita dudas acerca de sus bondades e inconvenientes.

2. Las nuevas especialidades ¿un avance hacia la profesionalización?

Aparentemente, no parece objeto de duda la consideración de que proporcionar al profesorado un conocimiento más especializado, acorde con sus funciones, puede contribuir a mejorar la calidad del trabajo que se desarrolla en las aulas y en los centros de enseñanza. Para muchos, sin embargo, la aparición de nuevos especialistas relacionados con la educación y la especialización del profesor en nuevas tareas conlleva una organización tecnocrática del sistema de enseñanza, con todas las implicaciones que ello trae consigo (Angulo,1991).

Thomas Popkewitz (1988) ofrece una posición crítica en relación con la especialización docente. Para este autor, la ideología tecnocrática ha estado presente en la formación del profesorado desde principios del siglo XX al intentar aplicar a la enseñanza la metodología científica, la cual entiende que el problema central de ésta consiste en seleccionar los medios adecuados para alcanzar los fines propuestos. Desde esta óptica, las estrategias de mejora de la formación del profesorado deben ir dirigidas a incrementar la eficacia de los programas. El lenguaje de la "razón instrumental" proyecta una imagen de pensamiento racional y de eficiencia institucional. Pero "este tipo de pensamiento crea una visión de la actividad humana muy especializada, fragmentada e impersonal" (Popkewitz, 1988: 132).

Hay que destacar que en los últimos años esta ideología ha contado con un fuerte respaldo de la psicología, la cual ha ocupado un lugar preeminente como fuente de decisiones curriculares. Según Popkewitz, desde estas posiciones los procesos cognitivos son reducidos a cualidades psicológicas abstractas, desatendiendo los factores sociales e históricos

en los que reside la riqueza y la complejidad de toda enseñanza.

En una línea muy semejante a la de este autor, Ángel Pérez Gómez (1991) ha planteado los riesgos de la especialización docente y su incidencia en la calidad de la enseñanza. Así, nos advierte del peligro que supone entender el conocimiento profesional como un conjunto de *competencias* y *actitudes* que se relacionan con la intervención y actuación del profesorado al servicio del cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado que subyace a la ciencia básica o disciplina. Para este autor, desde la racionalidad instrumental o técnica, "es fácil establecer en teoría los roles y competencias que debe desarrollar el profesional y, en consecuencia, la naturaleza, contenido y estructura de los programas educativos que deben conferirle la preparación adecuada" (Ibíd.:376). Es ésta una forma alienante de entender la formación del profesorado ya que margina a los docentes de las decisiones morales y políticas de toda actuación profesional que pretenda resolver problemas humanos.

Por su parte, Antonio Guerrero Serón (1992) lleva a cabo una amplia revisión del tema de la especialización del profesorado en la que, haciendo un poco de historia, recuerda que hasta muy recientemente -a raíz de la promulgación de la LOGSE- no fue aprobada una disposición por la que sólo aquellas personas en posesión del título de maestro podían ejercer la docencia en Educación Infantil y Primaria. De esta manera, por primera vez, este campo profesional quedaba limitado a los maestros.

Este autor plantea también la cuestión de si la especificidad del conocimiento profesional se la proporcionan los contenidos sustantivos culturales o las estrategias didácticas para la enseñanza de tales contenidos. En su

opinión, el carácter globalizador y comprensivo de los contenidos de Educación Infantil y Primaria no avalan su especificidad; esta misma visión es la que, según dicho autor, reflejan los proyectos ministeriales de reforma curricular de la formación del profesorado, en los que parece quedar claro que la especificidad de las distintas especialidades no consiste tanto en su carácter sustantivo (música, idiomas o educación física) como en los aspectos didácticos y pedagógicos de tales conocimientos. De este tema deriva otro no menos importante: la duración del período de formación inicial, ¿es posible formar a maestros especialistas en música, educación física o educación infantil en sólo tres años, teniendo en cuenta que la formación de especialistas en muchos de estos campos -en estudios distintos a los de Magisterio- supone una duración más amplia?

En definitiva, tanto este interrogante como el discurso precedente inciden en una temática tan compleja como es el profesionalismo docente. Según Fernando Gil (1996), el debate acerca de la especialización del Magisterio gira en torno a una disyuntiva más profunda, aquella relativa a la dimensión técnica o ética de la profesión docente.

La postura que hasta ahora venimos exponiendo -orientada a contraponer la nueva especialización técnica del docente con la ética- es contestada, según este autor, por quienes mantienen que no es conveniente separar los aspectos morales y técnicos de enseñanza en el debate sobre el profesionalismo. Desde este posicionamiento, Gary Sykes (1992), plantea el tema de la siguiente manera:

"Los antiprofesionistas miran con recelo al conocimiento técnico, pues temen que de alguna manera desplace, domine o distorsione los valores y cualidades humanas (...) Los profesores no pueden actuar moralmente si no están provistos de los recursos necesarios. Un cierto nivel de conocimiento, autoridad y recursos constituye una

condición indispensable de la práctica auténticamente moral, y si no se alcanza este nivel, la obligación moral de los profesores es luchar por aquello que precisan para realizar dignamente su trabajo" (págs. 95 y 96).

Este autor reconoce que probablemente Nicholas C. Burbules y Kathleen Densmore tengan razón al afirmar que importantes problemas de nuestras escuelas radican en que éstas están enraizadas en las condiciones sociales y políticas de nuestra sociedad. Pero eso no implica prescindir del profesionalismo en la enseñanza, es decir, de un componente profesional que atienda a las cuestiones del conocimiento técnico en la enseñanza, a las condiciones de trabajo de los profesores y a los procesos que constituyen la ocupación. La clave está -y, por tanto, la tarea que tenemos por delante- en construir un profesionalismo acorde con nuestras ideas educativas y sociales.

La temática del *profesionalismo* abordada por Gary Sykes nos conduce a analizar el mensaje que, desde los responsables de la política educativa de nuestro país, se viene dirigiendo en estos últimos años al profesorado.

En el marco de la LOGSE se incardina un discurso que trata de transformar la concepción de las funciones y los modos en que los enseñantes deben ejercer su trabajo. Desde los inicios de la reforma se viene hablando del profesor reflexivo o del profesor investigador, que no se limita a ejecutar las prescripciones de otros; todo ello presidido por una orientación profesionalista (Jiménez Jaén, 1993). Como esta autora señala, se alude con insistencia a la responsabilidad profesional del profesorado y a su necesario espíritu de sacrificio como garantías últimas del éxito de la Reforma. Para contribuir a su logro, se prometieron medidas diversas que pretendían dar la imagen de que, definitivamente, se iba a afrontar la profesionalización del colectivo docente: reformas de las titulaciones, creación de nuevas

especializaciones, reconocimiento de ciertos márgenes de autonomía *técnica*, e incluso se accedió a conceder una subida retributiva.

Aunque en algunos casos hay que reconocer la intención de poner en marcha propuestas alternativas, no es menos cierto que "el Estado recurre al profesionalismo con la pretensión de facilitar la propia credibilidad de su proyecto e intentar hacer corresponsables del mismo al colectivo docente" (Jiménez Jaén, 1993:33). No podemos, por tanto, permanecer ajenos a la trampa que encierra el profesionalismo. En nombre de la profesionalidad se justifican modificaciones en el curriculum de la formación inicial de los maestros, transformaciones administrativas y laborales y se alude al altruismo como forma válida de aceptación de las condiciones de trabajo.

Una muestra del espejismo al que pueden dar lugar las ofertas profesionalizadoras de la Administración la hallamos en el tema que nos ocupa: la especialización del profesorado. En el campo de la enseñanza parece darse una división entre quienes poseen un conocimiento reconocido y una legitimación científica sobre la docencia como campo discursivo, por una parte, y los docentes -no universitarios- por otra. Este hecho no responde a un control interno que surge del propio grupo sino que es establecido por el Estado; como consecuencia de este control surgió la formación de los maestros como ocupación específica y subordinada en la comunidad discursiva de la educación (Contreras Domingo, 1996). Pues bien, tal situación de desigualdad no se resuelve con la creación de nuevas especialidades.

"De este modo, los enseñantes se encuentran en relación de dependencia respecto del campo de especialización, ligados por su pertenencia al mismo como definición de su especialidad, pero careciendo de la capacidad de jugar un papel

determinante en el desarrollo y evolución de ese saber" (Ibíd.:42).

Pero, aún dándose estas condiciones, *la especialización docente* es en estos momentos una realidad en los nuevos planes de estudio de Magisterio y, en bastantes casos, en el trabajo de muchos docentes. Al reflexionar sobre esta cuestión, nos surge el siguiente interrogante: ¿cuáles son las peculiaridades de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria que requieren dos titulaciones diferentes?

Tal como expresa Antonio Guerrero Serón, "el tema de las *especialidades* plantea la contradicción entre la clasificación y la integración, especificidad o globalidad del conocimiento escolar que, por ende, recibe el maestro en su formación" (1992:49).

Como se ha señalado en numerosas ocasiones, la diversificación en la formación del profesorado obedece a las necesidades sociales y a la mercantilización del sistema educativo, que no es más que la consecuencia del importante papel que desempeña la economía en el entramado de los sistemas educativos (Torres Santomé, 1997/98). Pero junto al economicismo, más o menos tácito, que está presente en la mayor parte de los contextos, en la propuesta de especialización de los maestros y maestras desempeña también un papel importante el deseo de otorgar -gracias a la cualificación del profesorado- la relevancia que merece, y que parecía olvidada, a etapas como la Educación Infantil y a áreas como lengua extranjera, música o educación física. Como hemos señalado antes, estas "buenas" intenciones entran en contradicción con la duración de los estudios de Magisterio, que tras la Reforma continúan sin conseguir el rango de licenciatura.

Retomemos ahora la pregunta que, de una forma más general, formulábamos unas líneas más arriba: ¿es necesaria una formación especializada de los docentes de Educación Infantil?

En el caso de la Educación Especial existen estudios que ponen de relieve la importancia de una formación específica del profesorado y personal especialista que se dedique a este campo de la enseñanza, a la vez que "se destaca lo esencial de una formación inicial que prepare al profesorado *generalista* para dar respuesta satisfactoria a las demandas educativas que presentan los niños con necesidades especiales en las escuelas ordinarias" (López González, 1997:88). Sin embargo, la cuestión no parece estar tan clara en el ámbito de la Educación Infantil: el rol de los docentes de esta etapa educativa aparece más difuso.

En un reciente trabajo, Miriam Kaufman (1997) reflexiona sobre esta situación al constatar la existencia de modelos didácticos bien definidos entre los profesores de Educación Primaria y Secundaria, mientras permanece sin concretar el perfil profesional y la función que han de cumplir los maestros de Educación Infantil. Según esta autora, la sociedad no ha definido aún de una forma clara qué espera y pretende de esta etapa: ¿socializar?, ¿entretener?, ¿facilitar la incorporación de la mujer al mundo laboral? El papel que tal etapa ha de desempeñar dentro del sistema educativo parece suficientemente explicitado en las declaraciones y documentos oficiales, pero no ocurre lo mismo en el contexto social e institucional, en el que figura de una forma muy difusa qué papel cumplen los docentes en la Educación Infantil.

3. Los requisitos de la administración para adquirir el estatus profesional de maestro o maestra de Educación Infantil

Como ya expusimos al comienzo de este trabajo, uno de los principios normativos de la LOGSE señala que para impartir clases en

Educación Infantil será necesario estar en posesión del título de especialización correspondiente. Esta condición apareció en su momento como una novedad que podía contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza de esta etapa educativa a la que la administración había prestado escasa atención e interés. No obstante, en las convocatorias públicas para la provisión de plazas en el Cuerpo de Maestros, posteriores a la modificación de los planes de estudio, figura que para ser aspirante a una de dichas plazas el único requisito en cuanto a titulación es "*estar en posesión o en condiciones de obtener alguno de los títulos de Maestro, Diplomado en Profesorado de Educación General Básica o Maestro de Primera Enseñanza.*"

Como se puede comprobar, la especialidad cursada en los estudios universitarios no constituye, en definitiva, condicionante alguno a la hora de elegir el futuro campo profesional. Aunque estas condiciones pudieran sorprender a algunos, por lo que encierran de incoherencia con lo establecido en la LOGSE sobre los requisitos de especialización del profesorado, lo cierto es que en el propio documento legal ya se contemplaba que la especialidad cursada durante los estudios de Magisterio no iba a ser determinante en el ejercicio profesional: "para el ingreso en el cuerpo de Maestros será imprescindible estar en posesión del título de Maestro y superar el correspondiente proceso selectivo" (Disposiciones adicionales. Undécima).

Es evidente, por tanto, que la selección del profesorado se realiza, no en base a criterios de cualificación profesional, sino a través de pruebas de oposiciones en las que fundamentalmente hay que demostrar las habilidades propias de un buen opositor. No obstante, conviene precisar que, desde el año 1991, para que se reconozca el estatus de funcionario es necesario superar un período de

práctica profesional una vez aprobada la oposición.

Por su parte, en la enseñanza privada se produce una gran disparidad de situaciones al respecto. En muchos centros la contratación del profesorado de Educación Infantil se lleva a cabo estableciéndose como requisito previo la especialización correspondiente; en otros, por el contrario, estas condiciones se obvian, poniéndose el énfasis en otros aspectos de la profesionalización docente.

4. Propósitos y metodología del estudio

Ante la realidad descrita, nos preguntábamos cómo "percibirían" su situación estos maestros y maestras, en qué medida echarían en falta una formación específica - acorde con las situaciones de aula a las que habían de enfrentarse y las características psicoevolutivas de los niños de estas edades-, qué problemas o dificultades encontrarían en el día a día. En definitiva, nos interesaba conocer cómo "vivenciaban" su trabajo y si las limitaciones encontradas en su desarrollo eran atribuibles, en su opinión, al hecho de no ser especialistas en Educación Infantil o a otras causas ajenas a esta circunstancia.

Puesto que las condiciones de acceso al puesto de trabajo son distintas en la enseñanza pública y en la privada, queríamos también conocer si se apreciaban diferencias relevantes en la experiencia que estaban viviendo los profesores de una y otra modalidad o si, por el contrario, existían puntos convergentes entre ambos.

Guiados por tales propósitos, seleccionamos a tres docentes, en su primer año de ejercicio, que respondían a los siguientes perfiles:

* Isabel: Cursó la especialidad de Educación Primaria y actualmente es maestra de Educación Infantil, tras aprobar las oposiciones.

* Ángel: Cursó la especialidad de Ciencias, aunque en estos momentos ejerce como maestro de Educación Infantil en un centro privado concertado.

* M^a José: Cursó la especialidad de Educación Infantil, siendo ésta la etapa en la que desempeña su labor profesional.

Como se puede apreciar, estos profesionales representan casos diversos: los tres trabajan en la etapa de Educación Infantil, aunque sólo una maestra cursó tal especialidad en su carrera universitaria. Con respecto a su situación laboral, la diversidad de circunstancias también es evidente. Isabel ha accedido a la escuela tras aprobar las oposiciones de Educación Infantil, Ángel ha sido contratado en un centro concertado y M^a José trabaja como interina en un centro público, de acuerdo con sus estudios y especialización.

Tras presentar a los protagonistas de este estudio (los nombres son ficticios para garantizar el anonimato), describiremos brevemente el proceso seguido. En un primer momento nos planteamos entrevistar a la maestra y el maestro que trabajan en Educación Infantil sin haber cursado esta especialidad.

Con las diferencias propias de la situación laboral en la que cada uno se encuentra, las cuestiones principales en torno a las que se desarrollaron las entrevistas, grabadas en audio, fueron las siguientes:

- Desde tu punto de vista, ¿existen diferencias apreciables en cuanto a especificidad entre el Plan de Estudios de la especialidad de Educación Primaria y de Educación Infantil?

- ¿Crees que para desarrollar la docencia en la etapa de Educación Infantil, el profesorado debe poseer un conocimiento pedagógico específico?
- ¿Qué problemas o dificultades estás encontrando en tu trabajo diario con niños y niñas de estas edades? ¿A qué atribuyes esas dificultades? ¿En qué aspectos te sientes más preparado?, ¿y menos? ¿De qué te sientes más satisfecho?
- ¿Cuáles eran tus expectativas en relación con los niños de 4 ó 5 años?. ¿Se han visto cumplidas tales expectativas?
- ¿Qué factores te están ayudando más en los inicios de tu formación como maestro o maestra de esta etapa?

En el transcurso del análisis de contenido cualitativo de las dos entrevistas realizadas, nos planteamos que sería interesante contrastar las opiniones de estos docentes -que, como ya hemos señalado, habían accedido al campo profesional de la Educación Infantil sin poseer el título de especialistas- con otro profesor o profesora cuya incorporación a esta etapa educativa fuera también reciente, pero que, a diferencia de los anteriores hubiera cursado la nueva especialidad de Educación Infantil. El grado de satisfacción en el ejercicio de la profesión docente, la autonomía real en el desarrollo de su trabajo, las relaciones teoría-práctica, las vivencias compartidas con otros compañeros de nivel y ciclo, o las distintas necesidades formativas percibidas en función del itinerario académico, profesional y experiencial de cada uno de ellos, eran algunos de los aspectos que deseábamos contrastar y caracterizar, al hilo de los cuales iríamos

aportando nuestras propias reflexiones y conclusiones.

Desde estos planteamientos, decidimos entrevistar a una profesora más (M^a José), que desempeñaba su trabajo como interina en un colegio público al que se había incorporado ese mismo curso, 1997/98. El guión utilizado para la entrevista fue el mismo que en casos anteriores.

5. La incidencia de la especialidad en la labor docente

Una vez transcritas las entrevistas, iniciamos el proceso de análisis de la información disponible. En primer lugar, se procedió a realizar un contraste entre las respuestas del maestro y la maestra que no poseen la especialidad correspondiente a la etapa en la que están desarrollando su trabajo, para continuar posteriormente cotejando estos datos con los que nos aportó la maestra especialista en Educación Infantil.

El caso de Isabel (Maestra especialista en Educación Primaria)

Isabel considera que los planes de estudio correspondientes a las especialidades de Educación Primaria y Educación Infantil difieren poco entre sí. Las diferencias existentes son más ostensibles en las asignaturas optativas. En su opinión, los currícula de formación del profesorado deberían promover una formación más especializada.

Los planes de estudio de Educación Infantil y Educación Primaria tendrían que ser totalmente distintos y, ya que se habla de especialidad, que se haga alarde de esa especialidad, porque yo creo que no, que no existe; pienso que hemos encasillado nombres para especialidades, pero que en realidad varían poco entre sí. Me parece que

tiene que haber unas asignaturas comunes a todas las especialidades porque ante todo somos maestros, pero, ya que elegimos una determinada especialidad, debería haber asignaturas más enfocadas a la realidad de ésta y creo que no, que el Plan de Estudios falla en esto.

La situación expuesta por Isabel posiblemente tiene una explicación: dado que las especialidades de Educación Primaria y Educación Infantil tienen carácter generalista, en ellas las asignaturas Troncales Específicas no están muy diferenciadas. La demanda de mayor especialización de esta maestra coincide con el sentir de muchos estudiantes de Magisterio. Un estudio llevado a cabo en la Universidad Complutense de Madrid (Ortiz de Urbina, 1997) refleja que el 67% de los alumnos encuestados consideran que el Plan de Estudios tiene carencias importantes, relacionadas fundamentalmente con la formación especializada.

Las críticas que esta maestra hace de los nuevos planes de estudio vienen justificadas por su convicción de que es realmente importante que los profesores que vayan a desarrollar su labor en Educación Infantil sean especialistas en esta etapa de la escolaridad.

Me parece conveniente que la especialidad a la que tú accedas, después de aprobar las oposiciones, sea la misma en la que te has formado. Porque, aunque yo he dicho antes que no hay mucha diferencia entre unas especialidades y otras, los maestros de Primaria tienen una visión totalmente diferente de lo que es la enseñanza y la educación de un niño de la que puedan tener los de Educación Infantil. Entonces, me parece básico que las concepciones que vamos construyendo en el trabajo diario las tengamos ya desde la formación que recibimos en la carrera.

Entender de esta manera la formación inicial del profesorado no significa que su trabajo actual provoque en ella sentimientos de inseguridad. Las semejanzas que percibe entre el curriculum de la especialidad que cursó - Educación Primaria- y el que corresponde a la que ahora desempeña -Educación Infantil-, así como la circunstancia de haber realizado las prácticas en el primer ciclo de Educación Primaria constituyen, en su opinión, factores decisivos para afrontar sin excesiva inquietud o preocupación su labor profesional.

En las aulas en las que yo he hecho las prácticas, los profesores trabajaban por rincones y la disposición de sus clases es la que ahora tengo yo en la mía. De todas formas, aunque mis prácticas hubieran sido distintas, no me sentiría en desventaja frente a los compañeros y compañeras que las han hecho en Educación Infantil. Porque las prácticas, aunque constituyen un período muy importante en tu formación, son, como su nombre indica un período de prácticas. Tú llegas y está todo prácticamente hecho. Desarrollas una unidad didáctica, pero no has tenido que organizar a los niños y niñas de la clase, ni ideártelas para ver qué nivel tienen esos niños... Además, trabajar en un colegio no es sólo estar en el aula de 9 a 1. Tienes claustros, reuniones de ciclo, de nivel, con el equipo psicopedagógico, con los padres. Eso no lo vives mientras estás de prácticas, porque este período es precioso, pero no es real. Tú te encuentras con la realidad escolar cuando estás trabajando.

En coherencia con estos planteamientos, no resulta sorprendente que los problemas y dificultades que encuentra esta maestra en su trabajo sean únicamente los propios de toda persona que se inicia en la profesión de enseñar.

Tengo problemas como cualquier maestro, aunque también es cierto que estoy pagando un poco la novatada, porque yo llevo tres meses trabajando y no he tenido interinidad; entonces, no tengo experiencia.

Las lagunas y carencias formativas que, hasta el momento, ha detectado se refieren concretamente al lenguaje que ha de utilizar con los niños de 5 años para ser entendida por ellos, así como la atención al alumnado con dificultades, ya sean éstas de tipo madurativo, emocional, o de otra índole. Es sólo en estos casos donde percibe claramente su falta de preparación.

En cuanto a los aspectos didácticos y organizativos de la enseñanza, Isabel no ha tenido dificultades serias. Antes de iniciar su actividad docente, mantuvo algunas reuniones con maestros de Educación Infantil que le proporcionaron información sobre la intervención práctica en estos niveles educativos.

Piensa que la formación académico-profesional con la que ha iniciado su andadura laboral es atribuible en igual medida a los estudios de Magisterio, la preparación de las oposiciones y los procesos de autoformación llevados a cabo.

Yo creo que influye todo. Creo que la experiencia sin una base teórica no tiene sentido. Necesito esta base y también alimentarme de la experiencia. Por exigencia personal, pero también por ética profesional, necesito ir reciclándome día a día.

Resulta alentadora la relación dialéctica que establece Isabel entre la teoría y la práctica. Sin embargo, la dicotomía entre ambas, la falta de ajuste entre el discurso teórico y la praxis docente, en cierta medida, continúa.

En mi proceso de autoformación, en estos primeros momentos de mi trabajo, recorro a los libros que mandaban leer en la Facultad, a artículos de revistas y al trabajo en equipo. Yo me he formado más en un plano teórico y ahora le busco la parte práctica. Fundamentalmente me está ayudando una compañera que tiene ya 15 años de experiencia. Ella es la que me está enseñando en la práctica todo lo que sé, la experiencia que estoy adquiriendo se la debo a ella, aunque también apoyándome en la teoría.

El caso de Ángel (Maestro especialista en Ciencias)

Durante los años en los que Ángel estudiaba la especialidad de Ciencias, según el Plan de Estudios de 1971, nunca pensó en la posibilidad de centrar su actuación profesional en Educación Infantil. A pesar de ello, la experiencia está resultándole muy gratificadora.

Mi ilusión era trabajar con niños de EGB. Empecé a dar clase en 3º y 4º curso y descubrí que era una etapa estupenda, una edad en la que los chicos se ilusionan con cualquier cosa si sabes motivarlos. Pero ahora, que he empezado a trabajar en Infantil, pues me encuentro muy cómodo, porque para estos niños todo es nuevo, es increíble lo que para ellos significa cualquier pequeño avance. La verdad es que no me importaría estar muchos años en esta etapa.

Este maestro piensa que la especialización y cualificación docente son importantes, pero su ausencia puede suplirse con el interés que el propio interesado ponga en el desempeño de su labor y la ayuda prestada por los compañeros y compañeras de ciclo y nivel. En su opinión, este factor es aún más

relevante que la lectura de textos y documentos relativos a su ejercicio profesional, si bien este tipo de formación desempeña también un papel decisivo.

Con la compañera de nivel trabajo de forma totalmente coordinada: nos ponemos de acuerdo en todo y ella, básicamente, es la que va orientándome en muchas cosas que actualmente estoy empezando a conocer. El apoyo de los compañeros es importantísimo.

En cuanto a los posibles obstáculos y limitaciones hallados en el desarrollo de su trabajo, Ángel entiende que son fácilmente superables ya que, en su centro, el profesorado de esta etapa dispone de una planificación que, aunque se revisa cuando se estima necesario, está muy contrastada y consolidada. De esta manera, su actuación está siempre presidida y orientada por los criterios establecidos en dicha programación, evitando así actuaciones erróneas o poco adecuadas a la edad de los niños y niñas.

Piensa que -como corresponde a la especialidad cursada- su competencia docente es mayor en el área lógico-matemática. Se siente menos preparado en el campo de la expresión plástica y la psicomotricidad, y, a veces, tiene dificultades para hacerse entender por los niños y niñas. No se le presentan graves problemas en cuestiones relacionadas con la utilización de recursos, organización del aula, estrategias metodológicas, etc.

A nivel personal, el aspecto sobre el que estoy aprendiendo más es el de la expresión: expresión corporal, dramatización ... que es muy importante trabajarla con ellos; me he dado cuenta de que tengo posibilidades y puedo aportar más de lo que creía.

Sus expectativas con respecto a los niños de 4 años se han visto superadas por el comportamiento que éstos manifiestan.

Me han sorprendido positivamente. Tienen más madurez y autonomía de lo que yo pensaba. Lo que más me llama la atención son las ganas de aprender y enfrentarse a cosas nuevas. Para algunos es un reto, tienen unas ganas increíbles de aprender.

En definitiva, Ángel manifiesta un alto grado de satisfacción en relación con su preparación y actuación docente.

Supongo que habiendo estudiado durante tres años aspectos específicos de la Educación Infantil, más preparado podría estar. Pero pienso que con la formación que tuve en mi especialidad también estoy preparado, aunque podría estarlo más en las cuestiones que te he dicho antes. Por lo demás, bien, veo que me desenvuelvo sin excesivos problemas.

El caso de M^a José (Maestra especialista en Educación Infantil)

M^a José entiende que estar o no en posesión del título de especialista no es una cuestión crucial a la hora de ejercer la docencia en esta etapa del sistema educativo, y ello obedece fundamentalmente al tipo de formación que se recibe en las Facultades de Educación.

Yo pienso que no es imprescindible tener la especialidad, siempre que te hayas preparado bien las oposiciones y tengas una buena formación; pienso que lo mismo puede rendir una persona que sea especialista que otra que no lo sea, lo importante es la preparación previa que se posea, porque si has aprobado las oposiciones se supone que estás preparada.

Yo, por ejemplo, como especialista en Educación Infantil, la formación específica que he recibido ha sido en asignaturas contadas, el resto han sido las mismas que han cursado los compañeros de otras especialidades.

Su valoración de la capacidad formativa que poseen las asignaturas específicas de los actuales planes de estudio de Magisterio, y concretamente de la especialidad de la que ahora nos ocupamos, es sumamente negativa y crítica; a su vez considera algo sin sentido que aquellas asignaturas especialmente orientadas al campo de la Educación Infantil sean, en su mayoría, optativas.

Para mí no hay especialización, no hay ninguna, sobre todo en los estudios de Educación Infantil. Durante el último año fue cuando se hizo algo de hincapié en la especialidad, pero en asignaturas sueltas y, sobre todo, optativas, que si tú no las eliges, no tienes ninguna especialización. Tal como están hoy diseñados los planes de estudio, haber cursado la especialidad de Educación Infantil no constituye ninguna ventaja en tu formación profesional.

A pesar de la visión tan pesimista que sus palabras reflejan sobre esta faceta de la formación inicial, el balance que realiza de dicha formación es favorable, en términos generales.

Por supuesto que la formación inicial me ha servido para resolver problemas, en la aplicación práctica es donde me siento más preparada, sé plasmar la teoría en la práctica. Además, no me he llevado ningún tipo de sorpresa con los niños, las expectativas que yo tenía con respecto a ellos se han correspondido con la realidad.

Para esta profesora, el "shock con la realidad" descrito por Veenman (1988) ha tenido unas connotaciones diferentes a las experiencias que este autor describe como propias del primer año en el ejercicio de la profesión. En su caso, la enseñanza real difiere de lo que ella había imaginado, pero esta situación no ha sido causada por la imposibilidad de plasmar sus ideales iniciales en la realidad educativa, como suele ser habitual y ha sido descrito profusamente en la literatura especializada. Los problemas que ha tenido en su primera experiencia como profesora han sido de otra índole.

Yo no he tenido dificultades en mi aula a la hora de llevar a cabo mis ideas. Lo que pasa es que luego la realidad que te encuentras, no en el aula, sino por el equipo de compañeros, es totalmente diferente; no puedes hacer verdaderamente lo que tú quieres, aunque se supone que sí. Si tú quieres llevar a cabo una metodología que se adecúa a tus características y a las de tu alumnado, y el resto de profesores que trabajan en tu mismo ciclo, no ven bien esa forma de trabajar, te ponen cortapisas y... no puedes hacer lo que tú realmente quieres. Tienes que supeditarte a lo que se haya aprobado en el Proyecto de Centro.

Habitualmente, en la mayoría de los centros, el profesorado dispone de una gran libertad de acción dentro del aula, lo que les compensa de las presiones sociales y las exigencias administrativas y burocráticas a las que se ven sometidos en el quehacer cotidiano. Pero esta relativa autonomía de la que gozan los docentes, imprescindible por otra parte para el desarrollo profesional, es coartada en ocasiones bajo el pretexto de la falsa colegialidad. El problema se agrava aún más cuando uno de los docentes, como ocurre en este caso, no ha participado en la elaboración del Proyecto de Centro debido a su reciente incorporación al

centro escolar. La inexperiencia y la falta de recursos hacen el resto.

Si yo hubiera tenido libertad y autonomía para organizar mi aula como hubiera querido, si no fuera por las limitaciones que me he encontrado, pienso que hubiera podido llevar a la práctica las ideas que he adquirido durante la formación inicial. De esta manera, hubiera aprendido muchísimo más, porque cuando tuve que cambiar el aula, en relación a como yo la tenía organizada, pues ya no tenía interés por leer y buscar cosas nuevas; porque, si no las puedo llevar a la práctica, ¿para qué las quiero saber?

Aprender, en realidad, no he aprendido mucho, me he sentido más como alumna en prácticas que como una profesional trabajando; aunque he participado en las programaciones, no tenía libertad ya que no me gustaba esa forma de trabajar.

Cuando en un centro existe un equipo consolidado de docentes que además comparte una misma visión de la enseñanza y entiende que es la más adecuada, resulta difícil que se acepten las ideas y propuestas de una maestra que acaba de terminar sus estudios. Para ella, entonces, también resulta extremadamente difícil reconocer el potencial que encierra el trabajo en equipo del profesorado.

Es algo que me ha chocado también, yo siempre he pensado que el trabajo en equipo era positivo, pero cuando no se tiene la misma concepción de la enseñanza, pienso que no te sirve. Porque yo hubiera trabajado mejor aplicando mi metodología, pero no he podido porque el resto del equipo no la aprobaba. A mí esto me ha limitado, no me ha enriquecido, por supuesto que no.

M^a José argumentaba así las razones de la discrepancia entre sus planteamientos y los de sus compañeros:

Ellos me decían que la metodología que yo proponía, basada en talleres y rincones, para llevarla a cabo, los niños deberían haber estado acostumbrados desde los 4 años; entonces, como yo estaba allí sólo para unos meses, decían que eso iba a suponer un choque para los niños y, aparte también, que los profesores de Primaria estaban acostumbrados a recibir un cierto tipo de niños, disciplinados, con buen nivel de lecto-escritura.

Además, es que para ellos esta organización suponía un desorden, niños de pie por el aula, ... cosa que tampoco estaba muy permitida, les dejaban levantarse, pero tampoco era lo normal, más bien todo el mundo haciendo fichas y a la vez.

Pasemos a continuación a contrastar la información aportada por estos tres docentes. En primer lugar, cabe destacar el alto grado de coincidencia entre las valoraciones del maestro y la maestra no especialistas en Educación Infantil. Ambos consideran que la formación inicial es de gran importancia, ya que en ella se establecen las bases para el ejercicio profesional posterior. Sin embargo, *ésta sólo constituye el primer eslabón de su proceso formativo, en el cual desempeña un papel esencial el trabajo en equipo con los compañeros de nivel y ciclo*. Es de destacar el énfasis que ambos ponen al señalar el enriquecimiento que les ha supuesto el trabajo cooperativo.

En una primera aproximación, no cabe duda de que la colegialidad encierra un gran potencial para el desarrollo profesional del profesorado. Sin embargo, no todo son ventajas en esta forma de trabajo. Como ya advirtiera John Smyth (1991), la promoción que las Administraciones están realizando de las formas

colegiales de participación están alentando formas de desarrollo profesional en los centros escolares, pero siempre dentro de los límites curriculares establecidos. Los profesores asumen que la colegialidad es un rasgo de profesionalismo; de esta forma, el control deja de ser directo y se encubre bajo formas participativas.

Por otra parte, es de destacar que los dos profesores abordan su nueva trayectoria profesional con optimismo, ilusión y confianza. En ningún caso viven la situación como *algo problemático*; ni detectan graves carencias formativas. La autopercepción que de su trabajo poseen ambos está más relacionada con la autoestima personal y profesional que con el hecho de poseer la especialización en las enseñanzas impartidas.

En relación con las dificultades halladas en su actividad docente, éstas se centran fundamentalmente en el lenguaje a utilizar en clase y su adecuación al nivel madurativo del alumnado. Las expectativas que se habían formado sobre su trabajo se han visto cumplidas, ya que el comportamiento observado en sus alumnos y alumnas les ha sorprendido favorablemente.

Por último, los dos docentes *son partidarios de que el profesorado reciba una formación inicial cualificada y específica, acorde con la labor que va a desempeñar*, pero piensan que no existen grandes diferencias -en cuanto a especificidad- entre los planes de estudio de las distintas especialidades, por lo que no es excesivamente importante para desempeñar el oficio de enseñar haber cursado una u otra especialidad. Esta opinión es compartida en su totalidad por la maestra especialista en Educación Infantil, quien *demandaba un mayor peso de la troncalidad específica en los planes de estudio*.

Resulta llamativo que para dicha profesora, la colegialidad y la cultura de la participación, en lugar de constituir un apoyo y un estímulo para iniciar su andadura profesional, promuevan en ella actitudes de aislamiento, individualismo y pasividad. La frustración ante la imposibilidad de tomar sus propias decisiones, de acuerdo con las convicciones personales, ha sido, en cierta medida, consecuencia de esa colegialidad impuesta por el discurso oficial. No podemos caer en el simplismo de pensar que todo el profesorado de un centro vaya a coincidir ideológica y culturalmente y que exista un total acuerdo en las tareas de diseño y desarrollo curricular. Es evidente que esto resulta difícil e incluso poco deseable. Pero también resulta imprescindible crear ambientes de debate, apertura y colaboración en los que sea posible discutir e intercambiar experiencias profesionales, de lo contrario ¿cuáles son realmente los espacios de autonomía existentes a nivel de profesorado?

Los tres docentes entrevistados, y, de forma especial, las dos maestras que han terminado recientemente sus estudios, consideran que *el Plan de Estudios presenta ciertas carencias, las cuales se centran fundamentalmente en la formación especializada*.

Puesto que la maestra especialista no echaba en falta la "ayuda" de los compañeros de ciclo y etapa, es posible pensar que su titulación le proporcionaba una seguridad de la que, aparentemente, carecían sus compañeros entrevistados. Esto es, la formación específica, aunque claramente insuficiente en su opinión, podría haberle proporcionado las herramientas necesarias para afrontar el reto de iniciarse en el mundo de la enseñanza, y en concreto, en el de la Educación Infantil.

6. Conclusiones

El análisis de la información que nos ofrece este estudio nos lleva a explicitar algunas conclusiones.

La especialización existente en los planes de formación de maestros no se manifiesta como algo determinante en esta profesión, sobre todo para los profesores de la escuela pública, los cuales están sometidos a regulaciones de diversa índole. Según se deduce del estudio realizado, los problemas que los docentes encuentran en el ejercicio de su profesión no difieren de los que puede hallar cualquier enseñante, es decir, son independientes de la adecuación de los estudios realizados.

Parece, pues, que la aplicación de un curriculum de formación inicial *específico* para cada una de las etapas y especialidades contempladas en la LOGSE no ha respondido a las expectativas de los estudiantes en cuanto a su formación como profesores especialistas. Este hecho ha estado en gran parte condicionado por dicha normativa legal que ha generado una formación excesivamente común y general de los maestros especialistas, al regular que cualquier persona que obtenga el título de maestro pueda ejercer como generalista. Si bien no consideramos adecuado que en la formación inicial se establezcan compartimentos estancos, ya que todos los alumnos que finalicen sus estudios van a obtener el título de maestros, parece necesario que las distintas especialidades tengan la debida especificidad, como un factor más que puede contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza.

No debemos olvidar, por otra parte, que el ejercicio de una actividad profesional distinta a la que correspondería por los estudios realizados, en muchas ocasiones no es más que el resultado de la insuficiencia de puestos de

trabajo. No pueden soslayarse, pues, los condicionantes sociales, económicos y políticos de tales hechos.

En otro orden de cosas, el estudio realizado constituye una llamada de atención sobre la actual coyuntura política y administrativa en la que se exige al profesorado de Educación Infantil en activo -que no posee el título de especialista en esta etapa- la realización de un Curso de Especialización para obtener la habilitación (Orden de 25 de febrero de 1997. BOJA nº36, de 25 de marzo de 1997). Resulta cuanto menos incoherente que la normativa que regula las pruebas de oposiciones permita a maestros que carecen de la titulación correspondiente obtener la habilitación en esta etapa, por el mero hecho de superar tales pruebas.

Una posible vía de solución a la problemática aquí expuesta consistiría en otorgar a los estudios de Magisterio el nivel de licenciatura. Este carácter permitiría integrar una formación generalista con otra más específica, en función de la especialidad elegida. Pero los cambios no afectarían sólo a esta cuestión; sería necesario también introducir innovaciones en los principios metodológicos, ya que la mejora de la formación del profesorado pasa por dotar a éste de la capacidad para la resolución de problemas y el análisis crítico de situaciones, lo cual exige alejarse de los planteamientos transmisivos.

Finalmente, habría que recordar que, si bien la especialización docente posee claros aspectos positivos, es preciso estar alerta para evitar los riesgos de balcanización y aislamiento entre el profesorado de las distintas especialidades, situación que impediría la concepción de la escuela como un proyecto coherente y global. Habrá que procurar la creación de espacios y tiempos para el intercambio de experiencias, reflexiones y

metas en común, todo lo cual se muestra imprescindible para dar respuesta a los retos que tienen planteados la escuela y la sociedad actual.

Referencias Bibliográficas

ANGULO RASCO, FÉLIX (1991), "Racionalidad tecnológica y tecnocracia. Un análisis crítico" en AA.VV., Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón, Madrid, CIDE/ Universidad Complutense, págs. 315-342.

CONTRERAS DOMINGO, JOSÉ (1996), La autonomía del profesorado, Madrid, Morata.

GUERRERO SERÓN, ANTONIO (1992), "Currículum y profesionalismo: Los planes de estudio y la construcción social del maestro" en *Educación y Sociedad*, 11, págs. 45-65.

GIL, FERNANDO (1996), Sociología del profesorado, Barcelona, Ariel.

JIMÉNEZ JAÉN, MARTA (1993), "Reforma educativa y profesionalización docente" en Cuadernos de Pedagogía, 220, págs. 31-34.

KAUFMAN, MIRIAM (1997), "Caracterización de modelos didácticos en enseñanza infantil en relación con el tratamiento de contenidos conceptuales. El ejemplo del ciclo de las plantas" en *Investigación en la Escuela*, 33, págs. 47-58.

LÓPEZ GÓNZÁLEZ, MARÍA (1997), "La Formación del Maestro y la Atención de las Necesidades Educativas Especiales en una Escuela para Todos" en *Tendencias Pedagógicas*, 3, págs. 85-98.

ORTIZ DE URBINA, PILAR (coord.) (1997), "Evaluación del Plan de Estudios de Formación de Maestros desde la perspectiva de los alumnos de la Universidad Complutense de Madrid" en *Tendencias Pedagógicas*, 3, págs. 37-56.

PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL I. (1991), "Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente" en Autores Varios, Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos

Lerena Alesón, Madrid, C.I.D.E./ Universidad Complutense de Madrid, págs. 367-399.

REAL DECRETO 1440/1991 DE 30 DE AGOSTO (B.O.E. de 11 de octubre) relativo al Título Universitario Oficial de Maestro en sus diversas especialidades y Directrices Generales Propias de los Planes de Estudio conducentes a su obtención.

SMYTH, JOHN (1991), "International Perspectives on Teacher Collegiality: a labour process discussion based on the concept of teacher's work" en *British Journal of Sociology of Education*, 12, nº 3, págs. 323-346.

SYKES, GARY (1992), "En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa" en *Educación y Sociedad*, 11, págs. 85-96.

TORRES SANTOMÉ, JURJO (1997/98), "El Profesorado: Aspectos políticos de su trabajo" en *Kikirikí. Cooperación Educativa*, 47, págs. 31-40.

VEENMAN, SIMON (1988), "El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial" en Villa Sánchez, Aurelio (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente. Congreso Mundial Vasco. Madrid, Narcea.*

