

El títol de Mestre: una ocasió perduda

Joan Perera i Parramon *

1. Els condicionaments de la LOGSE

Qualsevol anàlisi que es vulgui fer sobre les directrius generals pròpies del títol de Mestre i sobre els plans d'estudis resultants ha de tenir en compte, en primer lloc, uns condicionaments previs que han determinat de forma absoluta l'orientació i les característiques d'aquest títol.

En efecte, mentre que la major part de titulacions universitàries estaven condicionades únicament, des d'un punt de vista legal, per les directrius generals comunes a tots els plans d'estudis, el títol de Mestre havia d'ajustar-se, a

més, al que disposava la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE). D'aquí sorgeixen dues característiques específiques del títol de Mestre (el fet que el títol, tot i tenir la consideració de diplomatura, no vagi precedit de la denominació de *Diplomat en* i el fet que sigui un títol amb especialitats) i també les seves principals limitacions (lligades precisament a aquelles dues característiques: la durada i categoria dels estudis i la indefinició en el model de mestre que implica l'existència d'unes especialitats d'abast molt divers).

És important de tenir en compte, doncs, que els aspectes més insatisfactoris i negatius del nou títol de Mestre no són atribuïbles directament a les directrius fixades pel Consell d'Universitats sinó que deriven de la LOGSE.

Durada i categoria dels estudis

Quant a la primera de les limitacions que he apuntat, la major part dels sectors educatius del país —i específicament les Escoles Universitàries de Formació del Professorat— havien manifestat reiteradament la necessitat de dotar els estudis de formació de mestres d'una categoria de llicenciatura i, consegüentment, d'allargar-ne la durada a un mínim de quatre anys. Aquesta reivindicació es fonamentava en raons d'índole diversa: per una

* Professor Titular del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona. Va ser responsable, com a Director de l'Escola Universitària del Professorat d'EGB i ponent del títol de Mestre, de l'elaboració del pla d'estudis d'aquest títol a la Universitat de Barcelona.

Adreça: Escola Universitària del Professorat d'EGB - C/ Melcior de Palau, 140 -Barcelona 08014 - Tel. 490 43 22.

banda, el paper central que la llei de reforma del sistema educatiu atribueix al mestre, paper que demana una formació àmplia i polivalent que no es pot garantir en uns estudis de diplomatura; en segon lloc, l'experiència dels últims vint anys de formació de professors d'EGB, amb uns resultats que demostren la insuficiència de tres anys per a encabir-hi tots els aspectes formatius i especialment per a dotar els futurs mestres d'una pràctica pre-professional adequada; en tercer lloc, la necessitat de prestigiar acadèmicament i socialment un sector professional decisiu per al desenvolupament d'un país, al qual, lamentablement, accedeixen de forma majoritària moltes persones sense motivació, sense una adequada preparació i com a recurs últim quan no poden o no es veuen capaces de cursar altres estudis.

Hi havia encara altres raons de pes que justificaven la demanda d'una llicenciatura (l'equiparació dels períodes formatius del professorat de tot el sistema educatiu, la tendència dels països més avançats en el camp de l'educació, etc.); les raons apuntades basten, però, per a demostrar que no es tractava d'una reivindicació poc fonamentada o corporativista. Això no obstant, la LOGSE consagrava el nivell de diplomatura per al títol de mestre i impedia així que els mestres als quals encomanava el paper cen-

tral en la reforma educativa poguessin tenir la formació que la mateixa llei els exigia.

Indefinició en el model de Mestre

M'he referit a una segona limitació derivada de la LOGSE: la indefinició del model de mestre que implica l'existència d'unes especialitats d'abast molt divers. La llei estableix, pel que fa a l'etapa d'educació infantil, que serà impartida per mestres amb l'especialització corresponent (art. 10). Per a l'etapa d'educació primària, en canvi, aquesta mateixa llei és més aviat contradictòria: «L'educació primària serà impartida per mestres, que tindran competència en totes les àrees d'aquest nivell. L'ensenyament de la Música, de l'Educació Física, dels idiomes estrangers o d'aquells ensenyaments que es determinin, serà impartit per mestres amb l'especialització corresponent» (art. 16). Aquesta ambigua duplicitat de funcions (competència en totes les àrees, que es correspon amb el que se sol anomenar mestre *generalista*, i competència en una àrea específica o mestre *especialista*) ha comportat greus problemes a l'hora de fixar els plans d'estudis concrets que hauran de seguir els futurs mestres. La Comissió d'experts núm. XV, que en el seu dia va fer la proposta de titulacions de l'àmbit de les ciències de l'educació, va adonar-se, des del

primer moment, que era impossible formar mestres generalistes i especialistes alhora i en només tres anys, i per aquesta raó va fer una proposta, que no va ser tinguda en compte pel Consell d'Universitats, en la qual només es contemplava la formació de mestres generalistes (amb dues branques, corresponents a les etapes d'educació infantil i educació primària) i es deixava per a una formació posterior de postgrau l'especialització en àrees com la música o l'educació física o en àmbits com el de l'educació especial. Tot i la lògica del raonament de la Comissió XV, també en aquest cas les disposicions de les autoritats educatives han anat per un altre costat i obliguen a fer la quadratura del cercle: formar especialistes i alhora generalistes dins l'espai d'una diplomatura.

No m'allargaré més en aquestes consideracions inicials. Únicament volia deixar clar que els problemes de base més greus que presenta el nou títol de Mestre no deriven de les directrius del títol sinó de la LOGSE. No sé si els qui van aprovar aquesta llei eren conscients que n'hipotecaven seriosament l'aplicació des del mateix moment que impediien una renovació de la formació del professorat coherent amb els principis generals que la mateixa llei formulava. (I només m'he referit en aquestes ratlles a la formació dels mestres; si hagués contemplat també totes

les qüestions relacionades amb la formació inicial dels professors de secundària, les acusacions serien encara molt més greus.)

2. Les directrius generals pròpies del títol de Mestre

Entrant ja en l'anàlisi de les directrius establertes pel govern a proposta del Consell d'Universitats (Reial Decret 1440/1991, de 30 d'agost; BOE 11-X-91), em fixaré en els aspectes següents: nombre i característiques de les especialitats, tipus de matèries troncales i percentatge de troncalitat.

Nombre i característiques de les especialitats

Si bé, com ja he dit, la LOGSE esmentava algunes especialitats dins del títol únic de Mestre (Educació Infantil, Llengua Estrangera, Educació Física i Educació Musical), no en limitava el nombre a aquestes quatre. En aquesta qüestió sí que han estat, doncs, les directrius les que han determinat que hi hagi concretament set especialitats diferents: les quatre esmentades, més Educació Primària, Educació Especial i Audició i Llenguatge.

Pel que fa a aquestes especialitats, cal dir que les cinc primeres són coherents amb el plantejament de la LOGSE (l'única que no és esmentada específicament en la llei, la d'Educació Primària, no únicament sembla necessària atesa l'orientació que s'ha donat a les especialitats d'Educació Musical, Educació Física i Llengua Estrangera, sinó que, com hem vist abans, és probablement la més justificada de totes). Quant a les altres dues (Educació Especial i Audició i Llenguatge) sorgeixen d'una altra de les prescripcions de la llei: la que estableix que per a intervenir en qualsevol dels àmbits de l'educació infantil o primària cal posseir el títol de Mestre (i no serveixen, per tant, altres titulacions de rang equivalent o superior que fins en aquest moment eren vàlides: llicenciatures en Pedagogia o Psicologia, per exemple). Si les administracions educatives preveuen dotar els centres escolars de places de mestres de suport per a infants amb necessitats educatives especials o amb problemes d'audició i llenguatge, és lògic que es prevegi la formació d'especialistes que puguin complir aquestes funcions. Tot i això, l'especialitat d'Audició i Llenguatge pot presentar alguns problemes d'implantació pel fet que, en general, no compta amb precedents dins els centres dedicats a la formació de mestres i, d'altra banda, el perfil de formació coincideix en bona part amb el d'una altra titulació

de primer cicle de nova creació: la diplomatura en Logopèdia.

*Tipus de matèries troncal*s

El fet de tractar-se d'un títol únic amb especialitats ha provocat que en la determinació de les matèries troncal s'hagin fixat unes matèries comunes a totes les especialitats i unes altres de pròpies de cada especialitat.

Les matèries comunes a totes les especialitats tenen una orientació psico-sòcio-pedagògica i constitueixen el nucli bàsic de la formació professional que es pretén donar als mestres. Se'ls assignen un total de 40 crèdits, als quals es poden sumar els 32 del pràcticum que, tot i que figura dins les matèries pròpies de cada especialitat, és comú a totes elles i amb uns continguts idèntics.

Quant a les matèries pròpies de cada especialitat, podem diferenciar dos tipus d'especialitats:

a) Les d'Educació Infantil, Educació Especial i Audició i Llenguatge, que tenen assignades matèries pròpies i exclusives de les respectives especialitats: totes les d'Educació Infantil són específiques per a la docència en aquesta etapa educativa, les d'Educació Especial només contemplen els aspectes referits a les necessitats educatives especials dels infants i les d'Audició i Llenguatge són les

pròpies de la reeducació dels trastorns o mancances relacionats amb el llenguatge i l'audició. No es preveuen, doncs, per a aquestes especialitats, matèries troncalment per a la formació com a mestres generalistes ni matèries d'ampliació de continguts culturals o instrumentals.

b) Les especialitats d'Educació Primària, Llengua Estrangera, Educació Física i Educació Musical, que combinen les matèries referides al contingut i a la didàctica de les àrees curriculars de l'etapa d'educació primària en general (llengua, matemàtiques, coneixement del medi natural, social i cultural, educació visual i plàstica) amb les matèries específiques de les tres àrees vinculades a les especialitats (llengua estrangera, educació física i educació musical).

Aquest plantejament provoca problemes greus a l'hora de fixar els plans d'estudis tant en les especialitats del primer grup com en les del segon. Pel que fa a les primeres, la configuració d'unes especialitats absolutes fa molt difícil de pensar que realment s'estiguin formant mestres competents en totes les àrees del currículum. En realitat, per molt que amb les matèries de cada universitat es vulgui rectificar aquest enfocament, el resultat és que els mestres d'aquestes especialitats només poden ser competents -i així s'hauria de reconèixer en els mecanismes d'accés al cos de

mestres- en les seves respectives especialitats.

Respecte de les especialitats d'Educació Primària, Llengua Estrangera, Educació Física i Educació Musical, el problema fonamental és un altre: com fer possible una mínima formació que assegurí, per exemple, que un mestre d'Educació Primària pugui impartir adequadament la docència de la música o d'una llengua estrangera o que un mestre especialista en Educació Musical pugui garantir una docència adequada de les àrees de llengua, coneixement del medi natural o educació plàstica.

A la vista d'aquests problemes és quan apareix més clara l'opció que havia proposat la Comissió XV de formar, en el període de tres anys, únicament mestres generalistes, amb dues branques: Educació Infantil i Educació Primària.

Percentatge de troncalitat

Un altre aspecte important a considerar és el percentatge de troncalitat. En el quadre adjunt pot veure's el nombre de crèdits troncalment del títol de Mestre, distribuït per especialitats. Per a fer el càlcul del percentatge que aquest nombre de crèdits suposa respecte del total de la càrrega lectiva, considerarem dos casos, ja que la càrrega lectiva global pot variar molt segons les universitats (entre 180 i 240 crèdits):

a) Que la càrrega lectiva global sigui de 180 crèdits (nombre mínim de crèdits que pot tenir una diplomatura). En aquest cas, la troncalitat se situa entorn del 70 % del total de crèdits.

b) Que la càrrega lectiva global sigui de 210 crèdits (terme mitjà, al qual s'han acollit moltes universitats, entre elles la de Barcelona, per a la fixació del nombre de crèdits global de les diplomatures). En aquest cas, la troncalitat suposa un 60 % aproximadament del total de crèdits.

La primera constatació que es desprèn d'aquestes xifres és que, en qualsevol cas, es tracta d'una troncalitat massa alta. Si es descompta el 10 % de crèdits de lliure elecció de l'alumne, resta per a la universitat un 20 o un 30 % de crèdits, marge molt estret en el qual han d'encabir-se les matèries obligatòries d'universitat i les matèries optatives.

Tot i admetre que en un títol amb especialitats el marge d'optativitat pot ser menor que en els títols normals, no deixa de ser preocupant que es limiti la possibilitat dels alumnes de confegir voluntàriament una part significativa del currículum. I encara és més preocupant i lamentable que la troncalitat tan elevada determini totalment l'orientació general del títol: poc marge queda perquè les universitats hi incorporin les seves pròpies opcions i puguin oferir un pla d'acord amb uns

plantejaments i uns interessos autònoms. La troncalitat proposada només permet completar crèdits en determinades matèries, reorientar i equilibrar alguns aspectes de les especialitats, fer-hi reajustaments, etc. En cap cas no permet optar per alternatives clarament innovadores o per plantejaments molt més integradors d'àrees o interdisciplinaris. I aquestes limitacions són encara més greus en els casos com els de les universitats catalanes, que han d'incorporar com a matèries obligatòries totes les que fan referència al coneixement i la didàctica de les particularitats lingüístiques i nacionals.

Valoració de les matèries troncales

Quant a l'orientació de les matèries troncales, crec que no se'n pot fer una valoració global uniforme. Així, mentre que els continguts de les matèries comunes a totes les especialitats (que coincideixen amb les que havia proposat la Comissió XV) i la importància que es dona al pràcticum em semblen adequats, no puc dir el mateix de les matèries pròpies de les especialitats. Sobretot en les especialitats d'Educació Primària, Llengua Estrangera, Educació Física i Educació Musical, hi ha una dispersió de matèries tan gran amb un nombre de crèdits, en alguns casos, tan exigü que fa

molt difícil la confecció coherent d'un pla d'estudis i la posterior organització docent. De què els poden servir, per exemple, als mestres especialistes en Educació Primària, els 4 crèdits d'Educació artística i la seva didàctica (que inclou tant els aspectes d'expressió musical com els d'expressió plàstica) o els 4 de Llengua estrangera i la seva didàctica? Quina formació es pot donar als mestres especialistes en Educació Física o Educació Musical amb 4 crèdits de Coneixement del medi natural, social i cultural o amb 4 crèdits de Matemàtiques i la seva didàctica? La proposta obliga a adoptar, en aquests i en altres casos, unes solucions híbrides que produeixen sempre resultats insatisfactoris: per més que es faci, ni s'aconsegueix una bona formació com a generalistes ni tampoc com a especialistes.

El nombre de matèries troncales fixat per les directrius és de 15 en les especialitats d'Educació Infantil i Educació Primària, 16 en la d'Audició i Llenguatge, 17 en les de Llengua Estrangera, Educació Física i Educació Especial i 20 en la d'Educació Musical. Si hi afegim les matèries que puguin incloure-hi les universitats, ens en resultarà un nombre molt elevat que demostra la dispersió i també la manca d'homogeneïtat dels continguts troncats d'aquest títol i que obliga a una compartimentació de matèries amb una assignació de crèdits molt baixa o insuficient.

En relació amb els continguts de les matèries troncales de les diferents especialitats, sembla lògic el plantejament fet per a les especialitats d'Educació Infantil, Educació Primària, Llengua Estrangera, Educació Física i Educació Musical, que està en relació directa amb les matèries curriculars de l'etapa d'educació infantil, en el primer cas, i amb les de l'etapa d'educació primària en les altres. S'hi poden fer, això no obstant, les següents precisions.

a) En l'especialitat d'Educació Primària, s'hi troba a faltar la matèria de Literatura infantil i juvenil, que sí que apareix en l'especialitat d'Educació Infantil; i hi té una presència ridícula la matèria d'Educació artística i la seva didàctica (4 crèdits), que comprèn, com acabo de comentar, tant la formació plàstica com la musical (aquest darrer aspecte val també per a les especialitats de Llengua Estrangera i Educació Física que tenen plantejada de la mateixa forma aquesta matèria).

b) En les especialitats de Llengua Estrangera i Educació Musical es fa una compartimentació de matèries que, potser justificable des d'un punt de vista teòric o per a una formació de llicenciatura, no es correspon gens amb l'orientació que ha de tenir per als futurs mestres. D'altra banda, tant en aquestes dues especialitats com en la d'Educació Física es fa una consideració en nombre de crèdits totalment insuficient de

la matèria Coneixement del medi natural, social i cultural (4 crèdits).

c) En l'especialitat d'Educació Musical, hi falta una matèria referida a l'àrea d'educació visual i plàstica, que sí que figura, conjuntament amb l'educació musical, en les altres especialitats d'aquest bloc.

Pel que fa a les matèries de l'especialitat d'Educació Especial, s'han pres unes opcions que, en alguns casos, poden resultar problemàtiques. En primer lloc, el plantejament de matèries lligat a tipus de deficiències (deficiència auditiva, deficiència mental, deficiència motora, etc.), sense tenir en compte que molt sovint aquestes deficiències estan interrelacionades i que les metodologies d'intervenció educativa han de ser globals o conjuntes. En segon lloc, la manca de matèries relacionades amb les àrees de l'ensenyament primari (únicament s'hi preveuen els aspectes lingüístics). Aquesta mancança em sembla greu si tenim en compte que molts dels futurs mestres d'aquesta especialitat hauran d'intervenir en centres escolars ordinaris atenent més casos de retards o dificultats en els aprenentatges per part d'infants sense deficiències greus específiques que no pas casos d'infants amb trastorns o deficiències greus. I, en tercer lloc, una orientació general de les matèries d'aquesta especialitat –i també de les d'Audició i Llenguatge– excessivament clínica i psicològica, en

detriment dels aspectes pedagògics i d'intervenció educativa (això es veu clarament a través de les àrees de coneixement a les quals es preveu que es pugui assignar la docència d'aquestes matèries).

Tot això a banda, hi ha un aspecte concret, que afecta les situacions de comunitats autònomes amb dues llengües oficials, en què les directrius em semblen particularment desencertades i fins i tot inconstitucionals. En el cas de Catalunya, per exemple, si tots els mestres del país tenen l'obligació, segons estableix la Llei de Normalització Lingüística, de conèixer les dues llengües oficials i han d'estar capacitats per a ensenyar-les, no es pot acceptar, com estableixen les directrius en les matèries de llengua per a les especialitats d'Educació Primària, Llengua Estrangera, Educació Física i Educació Musical, que l'alumne hagi d'escollir únicament una de les dues llengües. Per salvar aquesta incoherència, les universitats afectades han hagut de fixar com a obligatòria d'universitat l'altra llengua que l'alumne no escull.

3. La fixació dels plans d'estudis

A partir de les directrius fixades pel Consell d'Universitats, cada universitat havia d'elaborar el seu pla d'estudis. Les limitacions i mancances assenyalades en els paràgrafs precedents han fet que cada universitat hagi intentat superar-les seguint uns criteris propis, no sempre coincidents. No m'és possible comparar, en aquest moment, els plans d'estudis que ja s'han aprovat i implantat: ni m'ho permet l'espai d'aquest article ni tinc a l'abast els plans del conjunt de l'Estat. Ara bé, qui vulgui conèixer els criteris que han seguit les Escoles de Mestres i Facultats d'Educació del Països Catalans pot recórrer als núms. 16A i 16B de la publicació *INTERAULA. Butlletí de les Escoles Catalanes de Mestres* (Eumo Editorial, Vic, set. i nov. de 1992) on trobarà, a més d'aquests criteris, els plans d'estudis complets fixats per aquests centres i unes anàlisis comparatives dels diversos plans, especialitat per especialitat.

No podent, doncs, en aquest apartat comparar plans d'estudis diferents, em limitaré a explicar els criteris generals que han regit la fixació del pla d'estudis de l'Escola Universitària del Professorat d'EGB de la Universitat de Barcelona en allò que fa referència a les

característiques de les especialitats i a les matèries obligatòries d'universitat. (En els quadres adjunts es poden veure la distribució dels crèdits del pla d'estudis per tipus de matèries i l'estructura resultant del currículum de l'alumne.)

a) *Especialitats.*

Davant l'estret marge de decisió que permeten les directrius i tenint presents els principis que estableix la LOGSE en relació amb la tasca docent dels mestres, es prengueren les opcions següents:

- Mantenir el caràcter específic de les especialitats d'EI, EE i AL, sense incorporar-hi matèries de caràcter generalista.

- Prioritzar de forma absoluta, en l'especialitat d'EP, les matèries de caràcter generalista i mantenir el nombre mínim de crèdits fixats per les directrius pel que fa a les matèries que es corresponen amb les especialitats de LE, EF i EM.

- Mantenir una proporció equilibrada entre les matèries de caràcter generalista i les específiques de l'especialitat en els casos de LE, EF i EM (52'5 crèdits de matèries comunes de base psico-sòcio-pedagògica, 46'5 crèdits de matèries de formació generalista, amb un pes més important de les àrees de Llengua i Matemàtiques, i 48 crèdits per a les matèries específiques de les especialitats, als quals cal sumar els 32 del pràcticum).

b) *Matèries obligatòries d'universitat.*

Atès que, en general, s'estava d'acord amb el tipus de matèries troncal fixades per les directrius, i amb l'objectiu de no augmentar gaire el nombre de matèries diferents que haurien de cursar els alumnes, s'acordà de tendir a augmentar els crèdits de les troncal més que no pas a incloure-n'hi de noves.

Quant a les matèries comunes a totes les especialitats, únicament s'hi incorporà la d'*Investigació Educativa* (4'5 crèdits) i s'augmentaren en dos crèdits les matèries de *Sociologia de l'Educació* i *Teoria i Història de l'Educació* (en total, 6 crèdits cadascuna). Cal dir, en relació amb aquestes matèries comunes, que, atès que l'organització de la docència es farà per especialitats, en la pràctica aquestes matèries s'orientaran, quan calgui, en funció de l'especialitat; això és el que justifica que, en general, no s'incloguessin matèries de caràcter psico-sòcio-pedagògic entre les d'especialitat.

Cal considerar també com a matèries comunes de totes les especialitats, malgrat que per raons tècniques foren recollides en la proposta de formes diferents, les de *Llengua Catalana* i *Llengua Espanyola*, a les quals s'assignà, després de diversos ajustaments, els següents crèdits: *Llengua Catalana* 9 (EI, EP, EE i AL) i 7'5 (LE, EF i EM), *Llengua Castellana* 4'5

(EI, EP, EE i AL) i 3 (LE, EF i EM).

Quant a les matèries obligatòries d'especialitat, cal destacar els aspectes següents:

- Exceptuant el cas de les llengües, no es va considerar oportú de separar els «continguts» de les «didàctiques», de manera que tots dos aspectes es presenten sempre de forma integrada.

- A les especialitats d'EI i EP, es van igualar els crèdits de les matèries corresponents a les àrees curriculars de l'educació infantil i primària, potenciant, en algun cas, matèries que quedaven infravalorades en les directrius.

- Pel que fa a les matèries específiques de les especialitats de LE, EF i EM, en molts casos es van reagrupar les que proposaven les directrius per fer desglossaments en assignatures d'acord amb plantejaments més coherents segons la perspectiva de la nostra Escola.

- Finalment, en les especialitats d'EE i AL, a part d'un increment de la matèria d'Expressió Plàstica i Musical, s'hi van incorporar diverses matèries corresponents a l'àrea de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, les quals es van considerar necessàries per a reequilibrar el pes de les àrees psicològiques i pedagògiques d'aquestes especialitats, responent a una pràctica i a una tradició del centre llargament experimentades.

4. Consideracions finals

1. En general, els nous plans d'estudis han estat aprovats sense gaire entusiasme i gairebé per obligació. Les esperances inicials de fer uns plans renovadors i amb força autonomia s'han vist frustrades primer per la LOGSE i després per les directrius del títol, que es basaven en un model de mestre mal definit o imprecís i deixaven poc marge de maniobra a les universitats. Tot i que en alguns aspectes aquestes directrius plantegen novetats importants (l'opció per una formació de base psico-sòcio-pedagògica o la importància del pràcticum, per exemple), les limitacions esmentades al llarg d'aquest article han provocat que no es poguessin fer qüestionaments de fons i que les discussions es limitessin a garantir la presència d'unes determinades àrees i a mantenir situacions consagrades per l'ús.

2. Cal tenir en compte, això no obstant, que l'aplicació real del pla pot millorar alguns dels aspectes insatisfactoris que presenta sobre el paper. El gran nombre de matèries (i encara més d'assignatures) o la dispersió que he comentat abans poden trobar un corrector en una bona coordinació docent que garanteixi un plantejament coherent i interdisciplinari de les matèries afins. També pot ajudar a una renovació de la pràctica habitual una correcta planificació dels crèdits pràctics que tenen

assignats totes les matèries, els quals demanen un tractament específic que pot ser molt divers i que, en qualsevol cas, ha d'implicar una major autonomia i participació dels alumnes (tutories individualitzades o en grup, treballs fora de l'aula, pràctiques en situacions educatives reals o simulades, etc.).

3. Un aspecte problemàtic del nou pla d'estudis és l'especialització total des de l'inici dels estudis. Les directrius han optat per prioritzar la formació com a especialistes en detriment dels aspectes més globals que proporcionen una visió àmplia de tots els factors i elements implicats en el fet educatiu. Aquest enfocament només pot ser compensat amb una bona orientació (tutoria) als alumnes tant abans de l'ingrés com durant la seva permanència en aquests estudis.

4. Pot contribuir també decisivament a pal·liar mancances dels plans d'estudis una organització coherent i innovadora del pràcticum. És aquest un dels reptes principals amb què han d'enfrontar-se els centres de formació a l'hora d'aplicar els nous plans. Ara bé, perquè el pràcticum pugui articular-se coherentment no n'hi ha prou amb la decisió dels centres. Cal que les administracions educatives s'hi comprometin i facin possible l'existència d'uns centres de pràctiques amb condicions, reconeguin la figura del mestretutor i facilitin els contactes entre els centres de formació de mestres i les escoles d'educació

infantil i primària alhora que permeten la incorporació de mestres en exercici en les tasques de formació que duen a terme els departaments i centres universitaris.

5. Un darrer problema pot plantejar-se, derivat no directament de les directrius ni de la LOGSE sinó de la transformació o integració de les Escoles de Mestres en Facultats d'Educació o similars. La creació d'aquests nous centres ha contribuït a disminuir les queixes pels nous plans d'estudis i, en alguns casos, ha fet oblidar que la modificació fonamental estava en la requalificació del títol de Mestre i no en la requalificació dels centres que impartiran aquest títol devaluat. Tot i que la creació d'aquests nous centres constitueix, sense cap mena de dubte, un pas endavant molt important, em sembla que cal advertir de dos perills que es poden presentar. Per una banda, que molts professors, i els centres globalment, se sentin ja satisfets amb les possibilitats de promoció personal que s'han generat i aspirin únicament a deixar els nivells «inferiors» per a dedicar-se als «realment importants»: els estudis de segon cicle. Per una altra, que el fet que en molts d'aquests nous centres s'imparteixi el títol de mestre juntament amb el de Psicopedagogia (només de segon cicle) converteixi aquella diplomatura en el primer cicle d'una llicenciatura posterior, oblidant el caràcter terminal,

clarament professionalitzador, intrínsec al títol de Mestre.

6. S'ha perdut, en resum, una oportunitat única per a renovar a fons la formació del professorat tant d'educació infantil i primària com d'educació secundària (en aquest darrer cas, el model de formació derivat de la LOGSE és potser encara més inadequat que el dels mestres; no m'hi he referit, però, perquè no era l'objectiu d'aquest article). Els nous plans d'estudis permetran sens dubte millorar alguns aspectes de la situació actual. Això no obstant, és lamentable que s'hagin malgastat tants d'esforços per aconseguir uns resultats tan minsos. Confiam que no calgui esperar vint anys per a adonar-se de les mancances del nou sistema de formació de mestres i per a introduir-hi modificacions.

Quadre núm. 1

Pla d'estudis de la Universitat de Barcelona

Distribució dels crèdits del pla d'estudis per tipus de matèries

Matèries	Educació Infantil	Educació Primària	Llengua Estrangera	Educació Física	Educació Musical	Educació Especial	Audició i Llenguatge
Troncals comunes	40	40	40	40	40	40	40
Troncals d'espec.	78	80	88	88	94	88	84
TOTAL TRONCALS	118	120	128	128	134	128	124
Obligat. d'univer.	56'5	59	51	51	45	51	46
Optatives	22'5	18	18	18	18	18	27
TOTAL MATÈRIES UNIVER.	79	77	69	69	63	69	73
TOTAL MATÈRIES LL. ELEC.	22	22	22	22	22	22	22
TOTAL CRÈDITS	219	219	219	219	219	219	219

Quadre núm. 2

Pla d'estudis de la Universitat de Barcelona

Estructura del currículum de l'alumne en crèdits

Matèries	Ed. Inf.	EP, LE, EF, EM, EE	Aud. i Lleng.p
Troncals i obligatòries comunes	52'5 (24%)	52'5 (24%)	52'5 (24%)
Troncals i obligatòries d'especialitat	122 (55'7%)	126'5 (57'7%)	117'5 (53'6%)
Optatives	22'5 (10'2%)	18 (8'2%)	27 (12'3%)
De lliure elecció	22 (10%)	22 (10%)	22 (10%)
TOTAL	219	219	219

Abstracts

En el análisis de los planes de estudios del nuevo título de Maestro, el autor parte de los condicionantes previos establecidos por la LOGSE (categoría del título y duración de los estudios -diplomatura de tres años- e indefinición sobre el modelo de maestro -ambigüedad en cuanto a sus funciones como generalista y como especialista-), que considera los aspectos más insatisfactorios y negativos del nuevo título.

A continuación, examina con detalle las directrices propias del título, y fija su atención en el número y características de las especialidades, el tipo de materias troncales y el porcentaje de troncalidad (que considera excesivo y limitador, tanto de la autonomía de las universidades como de las posibilidades de optatividad de los alumnos).

Tras una valoración de las materias troncales, expone, como ejemplo de las posibilidades para establecer un plan de estudios, algunos de los criterios utilizados por la Universidad de Barcelona para la elaboración del suyo.

Finalmente, concluye el artículo con unas consideraciones en las que formula algunas sugerencias para mejorar en la práctica los planes de estudios aprobados, y alerta sobre algunos peligros que pueden surgir con la creación de Facultades de Educación que por lo demás considera muy interesantes.

Palabras clave: Título universitario - Estudios superiores - Planes de estudios - Materias - Formación de maestros.

L'auteur analyse le plan d'études du nouveau diplôme de Maître en partant des conditions préalables établies par la Loi sur l'organisation générale du système éducatif espagnol (catégorie du diplôme, durée des études - enseignement sur trois ans - , mauvaise définition du rôle du maître - ambiguïté quant à ses fonctions comme généraliste et comme spécialiste -), qui sont pour lui les aspects les plus insatisfaisants et négatifs de ce nouveau titre. Il examine ensuite en détail les directives spécifiques à ce diplôme, en s'arrêtant sur le nombre et les caractéristiques des disciplines, les matières appartenant au tronc commun et leur pourcentage (qu'il juge excessif et limitatif par conséquent de l'autonomie des universités et des matières optionnelles proposées aux étudiants). Après avoir évalué les matières appartenant au tronc commun, il donne un exemple des possibilités de fixation d'un plan d'études en exposant certains critères suivis par l'Université de Barcelone pour élaborer le sien. L'article se termine sur quelques considérations où l'auteur suggère certains moyens d'améliorer en pratique les plans d'études adoptés et avertit des risques pouvant surgir de la création de Facultés d'Enseignement, une initiative qu'il juge par ailleurs très intéressante.

Mots-clés: Titre universitaire - Études supérieures - Plans d'études - Matières - Formation des maîtres.

The article analyses the study plans for the new title of maestro (schoolteacher), taking as a starting-point the conditions established by the LOGSE law of education reform (category of title and duration of course -a three-year degree course- and an ill-defined model of the schoolteacher - ambiguity regarding functions as a generic and as a specialist professional) considered by the author as the most unsatisfactory and negative aspects of the new degree. The author then goes on to examine in detail the directives pertaining to the title, discussing the number and characteristics of specialities, the type and percentage of main-line subjects (considered here as excessive and as limiting both the autonomy of the universities and the possibilities for options on the part of pupils). After discussion of these mainline subjects, the author then analyses some of the criteria used by the University of Barcelona to draw up its own, as an example of the possibilities of setting a study plan. Finally, the article concludes with the suggestion of a number of possibilities for improving in practice approved study plans, and alerts the reader to some of the dangers which could arise over the creation, which the author considers highly positive, of faculties of education.

Key words: University degree - Higher education - Study plans - Subjects - Teacher training.