

Estudios específicos

LA INTEGRACION DE LOS CENTROS DE FORMACION DEL PROFESORADO DE EDUCACION BASICA EN LA UNIVERSIDAD *

Tomás ESCUDERO ESCORZA

Asesor Técnico de la División de Investigación
del ICE de la Universidad de Zaragoza

Elías FERNANDEZ URIA

Jefe del Servicio de Tecnología Educativa
del ICE de la Universidad de Zaragoza

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En educación existe una gran necesidad de contrastar experiencias entre niveles y ciclos, con vistas a beneficiarse de logros y hallazgos adaptándolos al ambiente propio. A esto se opone la tradicional inmovilidad ocupacional con que se enfrentan los profesores, no sólo para pasar de un nivel educativo a otro, sino para integrarse y adquirir experiencias en ocupaciones fuera del centro educativo.

Las estructuras jerarquizadas actuales no facilitan la movilidad entre niveles de los profesionales de la educación, y solamente se comprende el paso, por otra parte difícil, a un nivel educativo superior o puestos de administración dentro del propio nivel. La jerarquización existente ha hecho que sea impropio, en la mayoría de los países, hablar de «profesorado». Hay que distinguir entre «tipos de profesorado», ya que cada uno de ellos tiene unas connotaciones distintas, no sólo desde el punto de vista académico y profesional, sino desde el punto de vista social. En la actualidad es inoportuno definir «profesor elemental» como una profesión diferente, y a menudo distante, de «profesor de enseñanza media» y, por supuesto, de «profesor de enseñanza superior». La formación de los distintos tipos de profesores se lleva a cabo en centros diferentes con distintos *status*, *curriculum* y filosofía educativa. La jerarquización administrativa obstaculiza el flujo hacia niveles considerados

* Las ideas de este artículo están contenidas en el trabajo de los mismos autores, *Proyecto de Instituto de Ciencias de la Educación. Estructura y Funciones*. Plan Nacional de Investigaciones del INCIE. ICE de la Universidad de Zaragoza, 1975.

como superiores y la jerarquización social, cuando no la administrativa, el flujo hacia niveles considerados como inferiores.

Parece evidente que para dar más efectividad al proceso educativo, facilitar las innovaciones y fortalecer los derechos y obligaciones del cuerpo docente deben renovarse estos modelos profesionales, estudiando previamente cómo debe relajarse el sistema jerárquico para facilitar la movilidad interna y externa. Debe pensarse en la posibilidad de convertir al profesorado en un cuerpo único no jerarquizado, con vistas a evitar tensiones y obstáculos, y apoyar la colaboración entre distintos grupos de profesores, a la vez que se les proporcionan los incentivos, económicos y de otra índole, necesarios para dar el rango adecuado a la profesión docente.

Aunque son muchos y muy variados los aspectos que dificultan esta integración que proponemos, es evidente que uno de los más importantes y, sin lugar a dudas, el más básico, es el relativo a la formación inicial que reciben los distintos tipos de profesores y en concreto, el *status* académico de los centros en que se forman. La integración del profesorado debe comenzar con la integración de los Centros de formación, aunque esto no debe suponer la uniformidad de *curriculum*, sino la equiparación académica y social de centros y modelos de formación. La preparación académica y profesional para ejercer la docencia en distintos niveles educativos debe ser diferente, pero no existe ninguna razón lógica para determinar que debe ser inferior, académica y profesionalmente hablando, en unos niveles que en otros.

El profesorado de educación básica ha sido el que tradicionalmente se ha visto más profundamente afectado por esta situación discriminatoria, hecho que ha motivado en los últimos años un movimiento educativo internacional en busca de una solución al problema de la integración de la formación de este profesorado en la educación superior.

2. STATUS ACADEMICO DE LOS CENTROS DE FORMACION DEL PROFESORADO DE EDUCACION BASICA

Históricamente los colegios de formación de profesores (Escuelas Normales) crecieron aislados de las Universidades y, en muchos países, todavía se mantiene básicamente esta situación. La filosofía que apoyaba esta estructura era la de que los profesores de enseñanza primaria debían educarse en Colegios Profesionales Monotécnicos y que los de secundaria debían hacerlo en las Universidades. Esta dicotomía de sistemas de formación supondría una división de la profesión y convertiría a las Escuelas Normales en instituciones aisladas, académicamente modestas, y fundamentalmente con alumnos del sexo femenino (1).

En la actualidad, la reestructuración de los sistemas escolares, el nuevo y complejo papel de los profesores y su profesionalización son los factores principales que han conducido a que se acepte que la educación y entrenamiento de cualquier tipo de profesores es tarea de educación superior y que, por consiguiente, las Universidades deben tomar parte en el proceso, bien responsabilizándose de esta tarea formadora o supervisando y coordinando la labor de otras instituciones.

Durante los últimos treinta años, las Escuelas Normales de un gran número de países han hecho grandes esfuerzos para robustecer sus posiciones académicas alargando sus estudios, endureciendo sus pruebas de selección, elevando el nivel de los contenidos de sus cursos y comenzando a realizar proyectos de investigación educativa. Al mismo tiempo, las Universidades han tenido que plantearse el problema de profesionalizar el contenido de sus enseñanzas, que se habían convertido en excesivamente teóricas y no preparaban al estudiante para su ingreso en la vida profesional, de la forma requerida por la sociedad, y en particular al profesor para su integración en la vida escolar. Los dos tipos de instituciones se han puesto a caminar hacia un punto común, las Escuelas Normales desde un *currículum* con matiz marcadamente profesional y débil desde el punto de vista académico y las Universidades desde la situación opuesta, *currículum* orientado académicamente y muy débil en lo relativo a orientación profesional. Esta situación ha conducido a redefinir las relaciones entre Escuelas Normales y Universidades, o a definir las por primera vez, en muchos países.

La situación actual de los Centros de Formación de Profesorado de Educación Básica varía mucho de un país a otro, pero puede generalizarse que la tendencia es a integrar los dentro de las instituciones de Educación Superior, con requisitos previos de ingreso similares a los de las Universidades, y a que sus títulos tengan un rango académico y social equivalente a los otorgados por éstas tras estudios de duración similar. En España la Ley General de Educación de 1970 integró a las Escuelas Normales en las Universidades, dándoles el rango de escuelas Universitarias; en Inglaterra y Gales retuvieron su independencia, pero fueron puestas bajo una supervisión universitaria (ahora la situación es confusa); en Estados Unidos y Canadá pasaron asimismo a los campus universitarios; en Suecia y Alemania están siendo absorbidas por las grandes estructuras universitarias que se están instituyendo; en Dinamarca permanecen aisladas de las Universidades, pero en estrecho contacto con la Escuela Real Danesa que tiene un papel equivalente al de las universidades en otros países, y en Japón se crearon en 1971 las Universidades de Educación encargadas de la formación específica de profesores de educación primaria y secundaria. En Francia y Holanda se conservan estables los dos estratos de centros y profesores, las Escuelas Normales francesas y las Academias de Pedagogía holandesas no tienen relaciones oficiales con las Universidades. Como se observa, la tendencia más generalizada es la de iniciar el largo camino que debe conducir a la obtención de uno de los objetivos básicos de cualquier reforma educativa profunda, esto es, la integración de la formación de docentes y del profesorado de todos los niveles. Hay países como Japón, Canadá y Estados Unidos en que la integración es prácticamente una realidad, otros como España, Alemania y Grecia en los que el proceso ha comenzado y otros como Dinamarca, Francia y Holanda en los que la situación dividida se mantiene por el momento.

Antes de entrar a analizar algunos ejemplos concretos sobre la problemática que nos ocupa, conviene señalar que, mientras cada país no tenga un modelo universitario satisfactorio de educación profesional y formación de profesores, parece prematuro pensar en solucionar el problema de la división de tipos de formación, destruyendo la institución «escuela normal»; antes bien, se debe fortalecer, incluso dándole potencial investigador, al tiempo que se estudian modelos de integración y cooperación con las Universidades.

3. PROYECTOS DE INTEGRACION EN ALEMANIA FEDERAL

Las escuelas normales alemanas (*Paedagogische Hochschulen*) han adquirido recientemente el derecho a otorgar doctorados y han sido puestas en situación de saltar al nivel más alto de educación superior con el acuerdo, tras intensas discusiones, de creación de las *Gesamthochschulen* (Escuelas Superiores Integradas) en 1970 (2). Hasta dicho momento, el sistema de formación del profesorado era, en líneas generales, el siguiente: los profesores de la escuela primaria se formaban durante dos o tres años en las escuelas normales, los profesores de nivel intermedio de la enseñanza secundaria recibían su formación pedagógica, complemento a su formación académica, generalmente universitaria, en cursos organizados por las escuelas normales o las propias Universidades, y los profesores de nivel superior de la enseñanza secundaria se formaban por cuatro o más años en las universidades, tras lo que seguía un período de entrenamiento de dos años, modestamente remunerado, en las pequeñas instituciones estatales llamadas *Studienseminar* (3).

Este sistema, que se basaba en la temprana selección entre los más o menos capaces y la ideología de que el talento lo da la naturaleza y es escasamente afectado por la educación, afirmando por consiguiente la discriminación social y la desigualdad de oportunidades, no podía resolver las necesidades educativas planteadas, ni resistir las presiones del estamento discente, del docente y de los científicos y pedagogos (4).

En 1970 surgió el proyecto de creación de las Escuelas Superiores Integradas, propuesto por algunos estados e incorporado en la «Ley Básica de Instituciones de Educación Superior» por el ministro Federal de Educación y Ciencia. Las discusiones estaban centradas en tres estamentos: el Gobierno Federal, con una ideología social-demócrata de favorecer la igualdad de oportunidades; los once Estados Federales, con lealtades políticas divididas, y la Conferencia de Rectores, para la que el proyecto nacional sólo era factible dejando libertad a las instituciones de educación superior para tomar la línea de la *integración*, que presupone la creación de una institución unificada, o la línea de la *cooperación*, en la que las instituciones trabajan unidas pero conservan su independencia básica.

El modelo de integración es el preferido, en general, por los Estados con mayoría social-demócrata, la Conferencia de Rectores y los sindicatos de profesores, con excepción del de profesores de *Gymnasium*. Dentro de este modelo, la tendencia inicial ha sido la de integrar a los profesores de las escuelas normales en los departamentos universitarios de educación; sin embargo, en la Universidad de Frankfurt, el departamento de educación fue disgregado y los profesores de didácticas fueron integrados en los departamentos especializados respectivos. Este buen intento se encontró con el problema del aislamiento, caso del departamento de matemáticas, en el que se veía a un número reducido de profesores de didáctica desconectado del bloque más numeroso de especialistas en matemáticas, sin ningún interés en la enseñanza secundaria o primaria y atribuyéndose, con base en la experiencia, el conocimiento de las técnicas didácticas. Para paliar este problema, la propia Universidad de Frankfurt está organizando un Centro en el que participen todos los profesores de didácticas, junto con psicólogos y sociólogos de la educación. El Ministerio de Cultura de Hessen, que apoya también la estrategia de integración por departamentos, ve el problema de los matemáticos

como transitorio y de menor peso que las ventajas que supondrá dicha integración, a la larga, para profesores y alumnos.

En los Estados en los que se ha seguido el modelo de cooperación, la coordinación de los cursos supone un acuerdo sobre los papeles académicos de las distintas instituciones, el contenido del *curriculum* y el establecimiento de comités unificados a nivel departamental y de gobierno, pero, en esencia, las instituciones permanecen separadas, conservando, especialmente las escuelas normales, muchas de sus peculiaridades y presupuestos académicos anteriores. La pregunta que no ha sido contestada todavía es si este modelo supone un paso intermedio para una futura integración, o si la colaboración encontrará el equilibrio suficiente para que los caminos separados, pero coordinados, se mantengan. De momento ese equilibrio no se ha conseguido.

Los *Studienseminar*, dependientes de los Ministerios de Cultura de cada Estado, quieren conservar el control sobre la última etapa de la formación remunerada, para evitar el mantenimiento de estudiantes subversivos. De cualquier forma, la tendencia más defendida es la de integrarlos en los *Gesamthochschulen*.

4. INSTITUTOS Y ESCUELAS DE EDUCACION EN INGLATERRA Y GALES

Los Institutos Universitarios de Educación han sido durante treinta años los eslabones de enlace académico entre las universidades y las escuelas normales en Inglaterra y Gales, aunque fueran instituciones independientes desde el punto de vista administrativo. La mayoría de las personas implicadas en la educación de profesores deploran la reciente decisión del Gobierno, que desmantelará gran parte de esta estructura y moverá a las escuelas normales a la esfera politécnica. Se opina que el cambio supondrá un perjuicio, desde el punto de vista académico, tanto para las escuelas normales como para las universidades (2).

En 1944 el *McNair Report* abogaba por la creación de «Escuelas Universitarias de Educación», en las que trabajarían al unísono, de igual a igual, los departamentos universitarios y las escuelas normales, dando un carácter unitario a la formación de profesores (5).

Estas ideas no se realizaron plenamente, pero aparecieron los «Institutos Universitarios de Educación» que, aunque eran centros más modestos que las escuelas de educación propuestas, iban a mantener durante veinte años un nivel aceptable de colaboración con las escuelas normales.

El equilibrio se rompió con la aparición en 1963 del *Robbins Report*, que abogaba por crear la oportunidad de graduación para los estudiantes de escuelas normales, adecuando el *curriculum* a los *standards* universitarios, pero manteniendo la orientación profesional de los estudios.

Se proponía la creación del «Bachelor of Education» («B. Ed.»), que consistiría en los tres años del *curriculum* existente en las escuelas normales, mas un cuarto año de formación educacional y académica más intensiva. Se recomendaba la vuelta al concepto apuntado por el *McNair Report* de escuelas de educación, en el sentido de convertir el «B. Ed.» en un grado universitario, y que las escuelas de educación asumieran responsabilidades en el Gobierno y financiación de las escuelas normales (6).

Las universidades aceptaron el «B. Ed.», aunque por algún tiempo hubo división de opiniones sobre si debiera ofrecerse como un *pass degree* (apto-no apto), o como un *honours degree* (con calificaciones), convirtiéndolo así en un grado de rango equiparable a cualquiera de los otros «Bachelor» otorgados por las universidades. Las universidades inglesas se sentían remisas a aceptar y confirmar un título en una materia en la que no estaban preparadas.

Esta asociación universidades-escuelas normales durante treinta años está prevista que desaparezca al final de los años setenta, gracias al Proyecto Binario de Educación Superior anunciado en 1965 por el laborista Mr. Crosland, secretario de Estado para Educación, que ofrece una rivalidad provechosa entre dos sectores de la educación superior, el sector público, escuelas normales, escuelas politécnicas, etc., y el sector que comprende universidades autónomas, entre las que se incluyen algunas tecnológicas formadas a partir de colegios de tecnología avanzada ya existentes (7).

Los sindicatos de profesores y los mismos estudiantes han tomado la antorcha de protesta contra la filosofía binaria, a la que se ataca de discriminatoria y de que introducirá dos clases jerarquizadas de estudiantes universitarios. Por el contrario, los defensores del sistema binario señalan que no se pretende crear una clase de estudiantes y graduados de segunda categoría, sino abrir la vía a otros sistemas de educación superior distintos de las universidades, lo suficientemente fuertes como para resistir los intentos de asimilación de éstas.

En 1971 el *James Report* propuso la eliminación del «B. Ed.» y el desmantelamiento de las *area training organizations* de los institutos de educación universitarios, lo que probablemente acarrearía la desaparición de los propios institutos. En 1972 el Gobierno dio luz a sus decisiones con la publicación del «libro blanco» *Education: A Framework for Expansión*, en el que se mantenía el «B. E.» como un *pass degree*, tras tres años de estudio, o como un *honours degree* si se completaba con un cuarto año, pudiendo validarse por los organismos existentes, incluso por las Universidades.

En las circunstancias actuales, a la vista de la problemática expuesta, es difícil predecir el futuro de las relaciones entre escuelas normales y Universidades en Inglaterra y Gales. Ciertamente, la filosofía binaria no parece que vaya a imponer un soporte académico, para aquéllas, adecuado a las necesidades que tienen planteadas con las innovaciones educativas. Por otra parte, resulta lógico pensar que un sistema educativo tan libre como el inglés, en el que las universidades, escuelas normales e instituciones regionales y locales disfrutan de un grado muy amplio de autonomía, no va a permitir que se interrumpa una colaboración académica tan provechosa entre las distintas instituciones como la promovida por los *McNair* y *Robbins Reports*. Posiblemente, los vínculos administrativos, que nunca fueron fuertes, se relajarán más todavía, pero la colaboración en diseño del *curriculum* se mantendrá si los británicos quieren poseer un sistema educativo acorde con los tiempos.

5. EL SISTEMA DE ESCUELAS NORMALES INDEPENDIENTES EN DINAMARCA

Dinamarca presenta un interesante ejemplo de sistema dividido de formación de profesores. La división está relacionada con los dos períodos escolares principales, esto es, la Escuela Popular, a la que asisten todos los niños du-

rante los diez primeros grados, y el *Gymnasium*, al que acceden los más aventajados. Estos dos niveles son cerrados, siendo muy difícil para los profesores moverse entre uno y otro.

Las escuelas normales fueron creadas en la primera mitad del siglo XIX, para buscar remedio a la necesidad de profesorado con que se encontraba la «escuela popular», y durante mucho tiempo ha sido la alternativa de educación avanzada para todos aquellos estudiantes que no podían acceder al *Gymnasium*. En 1960 las escuelas normales fueron establecidas legalmente dentro de la educación superior y se intentó integrarlas en las universidades, pero la reacción de aquéllas fue totalmente contraria a la integración, alegando que redundaría en deterioro de su identidad (2).

Esta postura de las escuelas normales se basa en el prestigio que tienen en Dinamarca, en muchos aspectos superior al de las universidades, sobre todo tras los problemas disciplinarios en que éstas se han visto envueltas últimamente, y en especial por la existencia de la Escuela Real Danesa de Estudios Educativos, fundada en 1856, situada en Copenhague y con siete ramas o divisiones en otros tantos lugares del país. Esta prestigiosa institución proporciona cursos de perfeccionamiento para profesores de la escuela popular y de las escuelas normales, y desde 1963 ofrece estudios para la obtención de un grado equiparable al Master en Educación.

Aunque las veintinueve escuelas normales danesas no tienen relación formal alguna con la Escuela Real, las relaciones informales son muy estrechas, no sólo porque la mayoría de los estudiantes de ésta provienen de aquéllas, sino porque, cada vez más, los puestos de profesores de las escuelas normales se nutren con graduados de la Escuela Real, en competición con los de las universidades.

Esta atípica situación danesa tiene todos los visos de perpetuarse por largo tiempo, más aún si se consolida el éxito de ciertas instituciones experimentales de formación del profesorado que se han ido creando en los últimos años. Por otra parte, cabe pensar que una colaboración entre escuelas normales y universidades necesariamente resultaría beneficiosa para ambas instituciones y para la Escuela Real, que proporcionaría el punto de equilibrio necesario. Sin embargo, conviene señalar de nuevo que no parece que dicha colaboración pueda iniciarse en Dinamarca de momento, a no ser que se dicte a nivel político.

6. ALGUNOS EJEMPLOS DE INTEGRACION

Existen algunos países en los que ya se ha dado el paso de integrar completamente la formación de profesores de nivel primario en el marco universitario, equiparando títulos académica y socialmente. Japón, Canadá y Estados Unidos son muestra de ello.

En 1971, la tercera reforma nacional japonesa crea las «Universidades de Educación», encargadas de la formación específica de profesores de nivel primario y secundario (8). El sistema se mantiene abierto para los titulados de otras universidades, con posibilidades de acceder, asimismo, a la docencia. Este proceso de integración ha sido excesivamente rápido y no se han resuelto algunos problemas importantes. Socialmente los nuevos Centros siguen teniendo menos prestigio que las facultades tradicionales y su profesorado no

tiene un nivel de formación equivalente al de otras facultades y escuelas superiores.

En Canadá, aunque cada provincia tiene una normativa propia de exigencias, es necesario poseer un título universitario para ejercer la docencia a cualquier nivel. En Ontario, donde perdura el sistema antiguo de escuelas normales, se van a integrar éstas por completo en la universidad, otorgando títulos paralelos y semejantes. Las cuatro provincias occidentales, British Columbia, Alberta, Saskatchewan y Manitoba, tienen un programa de formación parecido para el profesorado de enseñanza primaria y secundaria. El programa dura cuatro o cinco años e incluye un año de práctica docente tras la obtención del diploma universitario (Bachelor) (9).

En los Estados Unidos se han elevado progresivamente el rango y las exigencias académicas de los «Teachers Colleges» (antiguas escuelas normales). Los niveles de exigencias son similares para los profesores de educación primaria y los de educación secundaria en casi todos los estados. Muchos de estos «Colleges» se han transformado en «Liberal Arts Colleges» (Colegios Universitarios de Artes liberales), otorgando títulos académicos equiparables a las demás instituciones universitarias (10). Sin embargo, son muchos los problemas en los que se hallan envueltos estos centros en la actualidad, proponiéndose por los especialistas en educación básica que amplíen sus currículos hacia carreras nuevas, con amplias posibilidades de servicio a la colectividad (11).

Se tiende hacia sistemas más abiertos, en los que los futuros profesores adquieran la formación básica necesaria en Centros habituales de educación superior y la formación pedagógica en los correspondientes departamentos o escuelas de educación.

Los nuevos programas conducentes a la obtención del «Master of Arts in Teaching» (M.A.T., Master de Enseñanza), de la Universidad de Harvard, han sido imitados por la mayor parte de las universidades más prestigiosas del país.

Aunque de momento los modelos de formación son diferentes para cada estado, la tendencia vigente es la de buscar criterios de unificación y estandarización. Actualmente, el simple título universitario (Bachelor), obtenido tras cuatro años de estudio en un *college* o facultad, acredita para ejercer la docencia en gran parte de los estados, pero en algunos, caso de California, se les exige además una credencial para la enseñanza (Teaching credencial), lo que supone un año de estudio, a nivel de postgraduado, en materias educativas y práctica docente supervisada.

7. LA INTEGRACION DE LAS ESCUELAS NORMALES EN ESPAÑA

La conversión de las Escuelas Normales españolas en Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica ha supuesto la integración de aquéllas en la educación superior, por el momento, desde el punto de vista jurídico-administrativo. El cambio de nombre y de dependencia no se ha visto plasmado en un cambio real de los centros, que conservan la misma estructura, el mismo profesorado y una filosofía educacional muy similar.

Aunque el alumnado de estas nuevas escuelas debe superar las mismas exigencias de ingreso que el resto del alumnado universitario y se hayan introducido cambios en los planes de estudio, la realidad es que los estudios de profesorado de EGB siguen apareciendo, en gran parte de los casos, como una alternativa para los alumnos que ven dificultades en su caminar por una facultad o escuela superior tradicional.

De alguna forma, se sigue manteniendo la jerarquización académica de los dos tipos de profesorado (elemental y secundario), lo que perpetúa la separación social de los dos grupos de educadores. En la actualidad la situación entre los dos estamentos docentes es de cierta tensión, como consecuencia del acceso del profesorado de EGB a cursos tradicionalmente encuadrados en la enseñanza secundaria.

El acceso a la enseñanza elemental de los diplomados universitarios en facultades tradicionales, por una parte, y de los titulados de Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB, por otra, supone un sistema abierto que puede resultar enriquecedor y efectivo si se equiparan convenientemente las dos nuevas vías de formación, esto es, fortaleciendo la formación profesional de los diplomados y potenciando la formación académica de los titulados de escuelas del profesorado. Los Institutos de Ciencias de la Educación deben jugar un papel preponderante en la solución de estos problemas.

El necesario fortalecimiento de las escuelas universitarias del profesorado de EGB es un problema de difícil solución por el momento. Las universidades no cuentan con doctores y especialistas suficientes para una potenciación inmediata. Por otra parte, no parece que la solución sea la de esperar unos años hasta que existan más doctores formados en las facultades tradicionales que, progresivamente, fueran adscritos a las escuelas universitarias del profesorado. Si esta fuera la línea de potenciación, dichas escuelas se convertirían en centros con una orientación académica pura que iría en contra de la filosofía educativa en la que deben moverse. La solución debe buscarse en la formación, a través de los Institutos de Ciencias de la Educación, de especialistas en didácticas, que junto con los especialistas que provengan de las facultades, principalmente las más entroncadas con las ciencias de la educación, puedan formar un profesorado capaz de ofrecer una educación integrada acorde con las necesidades del profesorado elemental.

8. CONCLUSIONES

Hemos podido observar que aunque el panorama internacional presenta ejemplos muy variados, y a veces distantes, en lo relativo a integración de la formación de docentes, la filosofía educativa vigente tiende a apoyar la integración de los sistemas de formación, equiparando titulaciones y currículas.

En el caso español la estructura jerarquizada de los distintos tipos de profesores es uno de los factores que más dificultan la reforma educativa. Es necesario lograr la equiparación social de los docentes de los distintos niveles, para lo que hay que conseguir una titulación profesional, y no solo legislativamente, equiparable, lo que no se opone a una especialización concreta, de acuerdo con el nivel educativo a que se dirijan. Incidiendo en este punto, se debe trabajar en la integración académica real de las Escuelas

Universitarias del Profesorado de Educación General Básica en la Educación superior. La equiparación del *status* del profesorado es la base necesaria para una integración profesional de todo tipo de docentes que potenciaría la capacidad de reforma del sistema.

REFERENCIAS

- (1) FORD, B.: *Universities and Teachers' Colleges. A Study of changing Relationships. An Overview*, OCDE, París, 1974.
- (2) FORD, B.: *Universities and Teachers' Colleges. A Study of changing Relationships. Some European Experiences*, OCDE, París, 1974.
- (3) HAHN, W.: «American Teacher Education Through French and German Eyes» *The Journal of Teacher Education*, vol. XXIII, núm. 2, pp, 199-202, Summer, 1972.
- (4) MULLER, P.: *Teacher Education in the Federal Republic of Germany*, UNESCO, París, 1972.
- (5) *The McNair Report, Board of Education*. Londres, 1944.
- (6) *Higher Education*, Report of the Committee Appointed by the Prime Minister under the chairmanship of Lord Robbins, Londres, 1963.
- (7) FOWLER, G. T.: «The Binary Policy in England and Wales», en *Universities Facing the Future*. W. Roy Niblett y R. Freeman Butts, Londres, 1973.
- (8) TAKAKURA, S.: *Tendences nouvelles en matière de formation initiale et continue des enseignants au Japon*, OCDE, París, 1974.
- (9) McDIARMIND, G.: *La formation des enseignants canadiens: Tendences Générales et études de cas de tentatives d'innovations*, OCDE, París, 1974.
- (10) GODDAN, R.: *L'évolution des relations entre les universités et les autres institutions responsables de l'éducation et de la formation des enseignants en Amérique du Nord*, OCDE, París, 1974.
- (11) BIGELOW, D. N.: (ed). *The liberal Arts and Teacher Education: A Confrontation*, University of Nebraska Press, Lincoln, 1971.