

PRINCIPALES PROBLEMAS Y CARENCIAS EN EL ESTADO ACTUAL DE LA FORMACION DEL PROFESORADO

ANTONIO MOLERO PINTADO

Cuando en 1839, Pablo Montesino pronunció el discurso inaugural de la primera Escuela Normal de España, en un acto con escasa dimensión pública aunque asistieran personalidades del ámbito educativo, nada hacía presagiar que ciento cincuenta años después, algunos de los planteamientos de este singular exiliado que escapó como pudo a las iras fernandinas iban a tener vigencia en la España de nuestros días. Y digo España, sólo, por no magnificar el recuerdo, pero tampoco sería exagerado ampliar este marco de referencia cuando examino el contenido de la reunión informal de los Ministros de Educación europeos reunidos hace unas semanas en Segovia. Allí se habló de muchas cosas, pero entre otras, de reforzar los programas educativos de la Comunidad y de la nueva perspectiva del mercado único europeo que hará posible en 1992 la libre circulación de los profesionales. En definitiva, se habló de los maestros, de su formación, de su trabajo y de sus problemas. Más o menos como hiciera Montesino, desde otra óptica, en aquel célebre discurso de marzo de 1839.

Por razones derivadas del diseño de este Simposio, yo voy a estudiar los problemas y carencias en el estado actual de la formación del profesor de educación básica en la Europa comunitaria. Tengo bien en cuenta que en las intervenciones que me han precedido se ha hablado del marco institucional y del curriculum de estos profesionales, lo cual acota el terreno de mi análisis, aunque lógicamente deba hacer incursiones obligadas en estos territorios. En aras de la claridad expositiva, he preferido agrupar en seis grandes bloques la pluralidad de situaciones problemáticas que yo advierto en el horizonte presente del tema objeto de mi estudio y también en el horizonte futuro. Me hubiera gustado -caso de ser posible- hablar de las raíces de estos puntos grises de la educación europea, pero no hay lugar para ello. Me limito, pues, a desarrollar estos bloques que, sucintamente expresados, podrían titularse así:

- 1.- Problemas conceptuales.
- 2.- Problemas específicos relacionados con la formación académica.
- 3.- Problemas originados por el desgaste profesional.
- 4.- Problemas surgidos de la controversia social.
- 5.- Problemas derivados de los propios modelos de formación de los profesores en los distintos sistemas educativos.
- 6.- Problemas de futuro.

Quiero suponer que la diversidad problemática anticipada en los seis grupos aludidos es lo suficientemente representativa de la situación general. Habrá que omitir, no obstante, algunos casos demasiado localizados que no tengan una referencia clara en el conjunto. Paso, sin más dilaciones, a analizar cada uno de ellos.

1. PROBLEMAS CONCEPTUALES

¿Estamos seguros, cuando hablamos de estos profesores, de que sabemos lo que queremos sobre la función que deben desempeñar? ¿Está claro el modelo que perseguimos, sus variables formativas, sus necesidades metodológicas y didácticas, su diseño profesional, en definitiva? Son excesivas preguntas, como se ve, para tener una respuesta unívoca. Si analizamos el trabajo de las instituciones dedicadas a tal efecto, sus contenidos y finalidades, la verdad es que encontramos demasiada diversidad para reducir a unas pocas palabras lo que ellas no son capaces de simplificar con los hechos. Yo no veo un modelo europeo de maestro, conceptualmente hablando, perfectamente delimitado. Y lo que es más importante, esta vacilación conceptual se proyecta de forma inmediata sobre los colectivos que han de formarlos, los programas, el status profesional, los salarios, la demanda social, etc. De todos los elementos del aparato escolar es el maestro, a mi juicio, el más indefinido, el más impreciso en sus funciones. Delimitar, pues, este espacio conceptual me parece una tarea urgente y previa a cualquier deliberación, aunque los hechos que estamos habituados a conocer no respondan a esta dinámica. Efectivamente, muchas veces los gobiernos aterrizan con sus reformas educativas apoyados en su fuerza institucional, en su avasallamiento ideológico o en la aparatosidad de sus recursos, sobre sociedades sorprendidas por la ofensiva propagandística que se les viene encima. Pero pocos dedican su tiempo a delimitar el problema básico de tal reforma: qué es ser maestro, o mejor, en qué consiste ser un buen maestro en los albores del siglo XXI. Y claro, tan sospechosa zona de sombras termina resolviéndose, salvo honrosas excepciones que quedarán registradas a lo largo de estas páginas, en ofertas residuales que normalmente transcurren entre los límites más severos de la modestia académica y profesional.

En descargo parcial de esta situación, que me lleva a comprenderla pero no a justificarla, debo reconocer que las dificultades para enmarcar la figura y las funciones del profesor van paralelas a la evolución permanente del concepto de educación. La versatilidad de este último concepto y también la riqueza de contenido que hoy le atribuimos, se proyecta sobre la figura del principal responsable que ha de impartirla: el maestro. La educación es hoy una realidad móvil llena de aspiraciones complejas y rigurosas, al menos en un nivel teórico, lo que impide establecer una moderada estabilidad en sus objetivos. ¿Qué profesor maravilloso puede reunir en su persona tal cantidad de virtudes y destrezas como hoy se reconocen en el proceso educativo? ¿Acaso no estaremos segando sobre sus pies, la posibilidad efectiva de que existan maestros competentes? En caso contrario, si tan importante es su labor, ¿por qué la mayoría de los países europeos relegan su formación a los últimos escalones de la jerarquía docente? Todavía más, en un momento en que los avances teóricos y experimentales de las Ciencias de la Educación, en su conjunto, reconocen la incidencia que tiene la educación sobre los primeros años de la vida infantil, ¿por qué se insiste en desclasificar a los profesores de este nivel, junto a los

de primaria, segregándoles del conjunto formativo ofrecido al resto del colectivo docente?
¿Por qué el empecinamiento crónico en mantener esta pirámide profesional?

Desde principios de este siglo, la mayoría de los estados europeos -naturalmente con desigual fortuna- han ido sustituyendo un concepto de educación de pura subsistencia (eliminación del analfabetismo, escolaridad obligatoria, actuación en bolsas marginales, etc.) por otro centrado en la calidad de la obra educadora. El mismo sentido de marcha se produjo con los maestros. Al maestro *de primeras letras*, le sustituyo otro que enlazaba más con las corrientes del presente. Un poco más culto, más próximo a los hábitos y dignidades universitarias, pero nada más. En el fondo, creo que esta falta de asunción de un modelo definitivo en determinadas zonas europeas esta motivada por imperativos económicos y por un criterio excesivamente corporativista de la función docente. Por consiguiente y en resumen: la falta de una claridad conceptual en torno a la función del maestro, genera una variada cadena de situaciones problemáticas de muy distintas índole; y entre ellas, las académicas, las profesionales y las sociales.

2. PROBLEMAS ESPECIFICOS RELACIONADOS CON LA FORMACION ACADEMICA

Estamos habituados, creo yo que por un error de óptica, a enjuiciar a las personas, las instituciones y sus problemas respectivos, desde una perspectiva externa, cuando lo más útil, quizás, fuera adentrarnos en ellas y descubrir así su verdadera identidad. A modo de ejemplo, cuando cuantificamos los elementos básicos de la formación del profesorado actual, como años de duración de la carrera, contenido del curriculum, años previos de estudio, etc., realizamos una descripción apreciable de la realidad; pero ¿es suficiente para obtener conclusiones fiables? Hago mías las palabras de un profesor de la Universidad de Orleans (A. Prost, 1973), quien con un declarado sentido iconoclasta, se preguntaba: "¿Y si eso de la formación de maestros no sirviese para nada?" Claro que muchos estamos convencidos de lo contrario, pero no está mal aceptar transitoriamente esta hipótesis provocadora, para alumbrar algunas reflexiones. No hay un consenso real en el contexto europeo acerca del *techo* formativo que ha de darse a los maestros. Lo veremos con mayor amplitud más adelante, pero de entrada valgan las dos opciones siguientes que resumen bastante bien este punto:

Opción A: debe prepararsele exclusivamente para el nivel que acredita el título y, por lo tanto, reducir sus conocimientos a ese nivel.

Opción B: debe otorgársele una preparación superior, cuanta más mejor, aunque luego concrete su ejercicio profesional en un nivel determinado.

Naturalmente, cada una de ellas genera unas decisiones formales que afectan a toda la vida académica y profesional del maestro. Pero no sólo es cuestión de cantidad, sino de la especial orientación que se dé a los conocimientos adquiridos. En cualquier reunión de profesores es más que probable que surja la clásica dualidad de si el maestro debe ser un generalista o un especialista. Algunos países superan este antagonismo obligando a los candidatos a profesores a una doble especialidad (una de carácter fundamental y otra

secundaria) lo que facilita la movilidad en el trabajo y aleja de paso la incongruencia de ejercer en una especialidad que no es la propia, aunque el Título habilite genéricamente para este tipo de docencia.

A los problemas habituales se vienen sumando otros que sumergen el perfil del educador básico casi en una incertidumbre permanente. Me refiero al cambio de roles que nutre la acción educadora de nuestros días. La fuerte tradición europea de carácter herbatiano que fundamentó buena parte del hacer didáctico de muchas escuelas del Viejo Continente y que, básicamente, defendía el axioma de *a la educación por la instrucción*, se desarrolló durante mucho tiempo sin aparentes fisuras y con no pocos éxitos. Vino a sumarse a esta clásica concepción otra que algunos llamaron *pedagogía de la felicidad* que aspira a conseguir educandos felices aunque no necesariamente muy instruídos. A caballo de ambos surgió en el tiempo presente, como fruto legítimo de los avances sociales de carácter democrático, la idea de la cogestión intelectual y la autogestión educadora, generando una metodología participativa y generosa donde se prioriza la iniciativa del discente. Todas estas situaciones vitales que probablemente han batido con más fuerza sobre los niveles primarios antes que sobre los superiores, han supuesto un cambio importante sobre las actitudes de los profesores y también les han llenado de nuevas dudas. Cualquier manual pedagógico de nuestros días reconocerá que el profesor de hoy debe ser para sus alumnos antes que nada, un hábil organizador de sus oportunidades de aprendizaje. Esta apariencia facilitadora del docente que hunde sus raíces en la teoría de la comunicación, casi nada tiene que ver con el marco institucional donde se formaron muchos maestros europeos.

Algunos gobiernos a quienes rebasa el vértigo de este cambio y que no encuentran soluciones más adecuadas, optan por una acción pendular que, desde mi punto de vista, trivializa el quehacer del profesor de primaria adoptando posiciones comprometidas. Ante las dificultades que se presentan para resolver satisfactoriamente el binomio, formación científica-enseñanza científica, se le sustituye por este otro, formación superficial-enseñanza instrumental. La enseñanza, así concebida, deja de ser la reflexión y la praxis de núcleos científicos determinados para pasar a convertirse en una actividad artesanal regida por criterios creativos y espontáneos. Y lo curioso es que como son conscientes de la insuficiencia de la preparación inicial, buscan rápidamente mecanismos de compensación en forma de cursos de perfeccionamiento en ejercicio.

El Director del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, Denis Lawton (1987), afirma que la evolución de la función docente tiene enormes consecuencias en la formación de los educadores. Entiende que esa evolución tiene muchos perfiles. Por ejemplo, la necesidad de que cualquier profesor practique una enseñanza integral, ocupándose no sólo de los aspectos cognoscitivos de los alumnos, sino de los afectivos y los sociales, así como de las nuevas formas en el tratamiento didáctico dado a los contenidos. "En muchos países -dice- ya se ha dejado de considerar que la enseñanza es una colección de disciplinas, y el programa se organiza y justifica conforme a finalidades y objetivos culturales más generales". En otro lugar añade: "Es inconcebible, actualmente, que los educadores se atrincheren en sus respectivas asignaturas. Por el contrario deben integrar la materia que enseñan en la totalidad del programa". Recogiendo otra vez el hilo argumental del profesor Prost, de la Universidad de Orleans, la formación del profesorado, en su conjunto, es aquella que termina en una verdadera transformación de

la práctica pedagógica, y para que esto ocurra, "la formación debe alcanzar la actitud más profunda de los profesores, su personalidad". El problema es que, en su opinión, algunos centros de formación de profesores, por ejemplo los *Colleges of Education* en Inglaterra, y los centros similares en Alemania, buscan más la integración en la plana mayor de las Universidades vecinas que la vinculación efectiva en el marco de las escuelas. ¿Estamos, pues, ante un callejón sin salida? El interrogante cobra tintes sombríos cuando, además, menudean las voces de protesta ante el fracaso escolar de muchos alumnos que no logran superar los niveles mínimos establecidos. Este fracaso es el gran lastre que arrastran los sistemas educativos de nuestro entorno. ¿Como es posible que con tanta preparación, con miles de personas públicas y privadas integradas en los mismos programas, los alumnos fracasen incluso en el dominio de las técnicas más instrumentales? No, el maestro no puede ser el único culpable.

3. PROBLEMAS ORIGINADOS POR EL DESGASTE PROFESIONAL

A lo largo de los dos últimos años, un rebrote de la contestación estudiantil ha afectado a varios países miembros de la CEE. España, Francia, Italia y Grecia, principalmente, han visto rechazadas sus ofertas educativas por millares de jóvenes que ocuparon turbulentamente las calles de muchas ciudades. Hay un trasfondo común en estas manifestaciones y es el desplazamiento sociológico de los manifestantes, cada vez de menor edad, con lo que los límites de la protesta se acerca a los niveles primarios, hecho insólito hasta el presente. Y aunque el responsable español de la Cartera de Educación quisiera en su día quitar hierro al asunto, calificando las manifestaciones como la puesta de largo de las nuevas generaciones en los hábitos de las sociedades democráticas, el problema es realmente profundo. En mi criterio, revela la crisis intensa de la institución escolar y de dos de sus elementos que la sustentan: profesores y alumnos.

Es suficiente girar la vista hacia la heterogeneidad curricular de los niveles básicos europeos para comprender que la situación es compleja. Sobre la escuela y por ende, sobre el maestro, llueve permanentemente un aluvión de nuevas necesidades que la sociedad no puede absorber. Temas tan puntuales y diversos como la educación vial, el entendimiento internacional, la luchas contra el racismo, la defensa de la salud, los programas de defensa ambiental, la iniciación en la vida democrática, por sólo citar algunos, recaen sobre la escuela con una insistencia machacona junto a los programas habituales densos en contenidos. Pero también la sociedad transfiere a la escuela sus propias contradicciones con la esperanza remota de que entre las cuatro paredes de las aulas, puedan encontrar algún asomo de luz. Son problemas ideológicos, religiosos, políticos, económicos...

Y el maestro es, tiene que ser, el gran filtro sobre el que circula tanta tensión y tanto hostigamiento. Decididamente, la escuela se ha convertido en una especie de gran esponja, lista siempre para absorber cualquier situación conflictual y amortiguar sus efectos. Lo cierto es que su posible fracaso, sólo puede ser entendido como la consecuencia del fracaso anterior de las instancias sociales que la empujaron a una situación tan comprometida. Entiendo que la situación presente sólo puede encontrar

salida con la solución equilibrada del siguiente interrogante: ¿Socializamos los problemas escolares escolarizamos los problemas sociales? Hasta ahora la escuela se había limitado a recibir el impacto social, a partir de ahora comienza a devolver a la sociedad su propia conciencia conflictiva.

Cuando reviso algunos medios de comunicación europeos, bien sean revistas, separatas o monografía de periódicos de información general, advierto la presencia reiterada de informaciones sobre el profesorado que hacen referencia al fenómeno que me ha dado pie para titular este epígrafe: el desgaste profesional. Un profesor español (Esteve, 1987) ha sabido captar esta realidad en un buen trabajo sobre el desencanto de los enseñantes que muy bien puede representar una radiografía del sentir colectivo de los países desarrollados, y desde luego los europeos. Es cierto, como ya han apuntado repetidos autores, que en determinados momentos de la vida de los profesores aparece un ciclo que reduce o hace desaparecer su eficacia en el trabajo. Como apunta Esteve, la naturaleza de este fenómeno tiene un doble origen: uno, la propia aula de clase, llena de tensiones y conflictos crecientes; otro, debido al contexto en que se desarrolla la docencia. Ambas zonas generan permanentemente situaciones adversas que aminoran las reservas habituales de estos hombres. Las contradicciones de la función docente, la incertidumbre ante las *amenazas* de una innovación asidua, la quiebra y el desprestigio de la figura del profesor, son factores de primer orden que se señalan como decisivos. A su vez, este *masaje* sobre la vida de este colectivo, termina originando unos determinados mecanismos de defensa que cobran figuras muy diferentes en función de los individuos. Peticiones asiduas de traslados, manifestaciones de inhibición ante los problemas, absentismo laboral, agotamiento, pérdida de entusiasmo, ausencia de expectativas razonables de éxito, etc. Es este un panorama común en la Europa comunitaria ante la que se estrellan los esfuerzos gubernamentales que buscan por medios muy distintos el relanzamiento de iniciativas novedosas. En Francia, el Ministro de Educación y la Mutua General de Educación Nacional han firmado un convenio para atender los problemas derivados de la salud mental de sus afiliados. Pues bien, la tercera parte de éstos son maestros que acuden a centros especiales para encontrarse a sí mismos en estancias medias de seis semanas. Muchos de ellos no volverán a sus trabajos. El sentimiento de soledad, un desaliento crónico acerca de la inutilidad de lo que hacen, la imposibilidad invencible para enfrentarse de nuevo al colectivo de los alumnos, son algunas de las respuestas apuntadas para justificar su estado de ánimo. Por eso no es de extrañar que algunas voces reclamen una formación inicial de los profesores más dura, esto es, más crítica y realista, para combatir la tendencia de todo profesor novel a idealizar y normativizar todo el trabajo que le aguarda. Sería algo así como una razonable y previsoramente vacuna para prevenir al interesado contra el brusco encontronazo con la realidad de la escuela.

En esta línea de cavilaciones situó la tendencia generalizada de las escuelas del Continente a organizar sus estructuras con arreglo a regímenes más abiertos, donde tienen presencia y capacidad de decisión diversas representaciones sociales. Llámense asociaciones de padres, municipios o gremiales, la finalidad es la misma, establecer una zona de confluencia a través de la cual la comunicación escuela-sociedad sea posible. Pero estas iniciativas, técnica y socialmente inobjetables, llevan en sí mismas nuevos riesgos potenciales que los usuarios conocen sobradamente. Los profesores no sólo deben estar atentos a la evolución de las disciplinas, a su perfeccionamiento científico, a la orientación y ayuda del alumnado, a la realización de moderadas investigaciones, a la

incorporación y seguimiento de las nuevas tecnologías, sino que ahora, incluso su propia parcela de trabajo, su propio territorio, ha pasado a ser un asunto de muchos, donde su voz es una más dentro de un conjunto heterogéneo de intereses. ¿Hay algún profesional en nuestro entorno que haya sufrido modificaciones tan profundas en sus condiciones de trabajo? Alguna vez he leído que este proceso de disociación es tan fuerte, que va a obligar a una separación entre la docencia pura y la profesión de profesor. El primero sería el enseñante convencional relacionado con las tareas de aprendizaje, mientras que al segundo quedarían reservadas todas esas funciones que comento y que nutren cada día los conflictos más singulares de los docentes.

¿Puede alguien extrañarse de que el abandono de la docencia empiece a ser una moneda de uso común en el horizonte europeo de nuestro tiempo? A principios del año pasado, la publicación francesa *Le Monde de l'Education* daba la señal de alarma sobre el comportamiento de muchos jóvenes profesionales en este país, después de analizar cifras y tendencias. A guisa de ejemplo, citaba lo ocurrido en 1986 donde un 15% aproximadamente de las 5.000 plazas convocada para el ingreso en las Escuelas Normales, se habían quedado vacantes por falta de candidatos. Entre los argumentos citados por alguno de estos figuraban "las condiciones de trabajo", "la imagen social", "la conflictividad", "insatisfacción", etc. El problema es que el caso francés no es un hecho aislado, como lo confirman las experiencias inglesas y belgas, sobre todo en las áreas de conocimiento experimentales.

Otra vez vuelve a mi pensamiento la reunión de los Ministros de Educación celebrada en Segovia y que cité al principio de mi intervención. Allí se dijo que sería deseable evitar formas homogeneizadoras de la cultura europea y de determinados aspectos educativos, con vistas a mantener vivas las singularidades de los países. Lo extraño de este hecho es que, mientras la política oficial de los gobiernos intenta mantener las diferencias salvaguardando así la peculiaridad de sus representados, se internacionalizan los problemas que tienden a hacerse comunes. ¿Qué ocurrirá a partir de 1992 cuando el desarme efectivo de las fronteras se haga habitual? Probablemente se acentuará esta tendencia y con ella aparecerán otros perfiles que reclamarán otras soluciones.

4. PROBLEMAS SURGIDOS DE LA CONTROVERSI SOCIAL

Soy consciente de que este epígrafe es una clara prolongación del anterior, dada la condición de los problemas recogidos; pero alguna diferencia hay, sin embargo, porque el origen de ellos muchas veces está fuera del colectivo de maestros, aunque sean estos los que padezcan sus consecuencias.

No es secreto a estas alturas, que la tasa de natalidad europea ha ido descendiendo progresivamente desde la década de los años sesenta hasta nuestros días. El descenso, como es lógico, ha seguido un ritmo diferente en función de los países, pero hoy es ya un problema común de escasez de nacimientos y por consiguiente, la inutilidad de muchas aulas que fueron construidas apresuradamente en los años del desarrollismo posterior a la segunda guerra. En España, en el curso presente 1988-89, se inscribieron 280.000 niños menos en los niveles de preescolar y EGB en relación al curso anterior.

En Italia, durante los últimos cinco años, la disminución ascendió a unos 700.000 niños. Reducciones ajustadas a las poblaciones respectivas se han producido en el resto de los países. El problema que crea esta oleada creciente de bajas se extiende anualmente a todos los niveles. Las aulas de Bachillerato empiezan a aliviarse y dentro de poco ocurrirá lo mismo con la Universidad. El gran tema es que esta despoblación progresiva genera una transformación profunda de todo el sistema. De entrada, el efecto óptico más sobresaliente es que sobran maestros, porque su número continua, incluso en algunos casos se acrecienta con cierta suavidad. Surge así, un problema ocupacional con ribetes de novedad, ya que afecta no sólo a los que están en expectativa de destino o a los alumnos actuales en formación, sino a los propios profesores que están en servicio. En España ejercen unos 275.000 maestros de preescolar y EGB repartidos entre la enseñanza pública y la privada concertada. En Italia existen alrededor de 350.000 para los mismos niveles. Es decir, son colectivos importantísimos que acusan inmediatamente las oscilaciones demográficas. Las Administraciones educativas correspondientes han aprovechado estas circunstancias para resolver otro de los problemas acuciantes que venía amenazando a estos profesionales desde hace tiempo: la masificación de las aulas. La relación alumno-profesor en los niveles primarios empieza a estar en Europa en los niveles óptimos recomendados por los Organismos internacionales: 25 alumnos por profesor en España; 21 en Francia; 17 en Alemania, etc. Otros países comunitarios como Grecia y Portugal no alcanzan todavía estos niveles, aunque los vientos demográficos les acercarán a ellos en tiempos venideros. El dilema subyacente para los gobiernos es que el esfuerzo económico para mantener esta situación es grande, a veces insostenible, y que las demandas sociales reclaman otro tipo de actuaciones. En esta línea han ido surgiendo nuevas ocupaciones profesionales como la creación de equipo de apoyo, otras especialidades para enriquecer el curriculum, liberaciones de horarios para tutoría, permisos para actividades relacionadas con el perfeccionamiento, etc. Quizás habría que volver a los esquemas aparentemente superados, como la revitalización de las escuelas unitarias en los pueblos pequeños que fijen a las gentes en sus lugares de origen. Pero las disponibilidades reales se aproximan a su techo natural. La oferta de empleo es, con excepciones ya comentadas, claramente inferior a la demanda de trabajo de las nuevas generaciones. El ejército de enseñantes empieza a convertirse en un *colectivo sospechoso* al que hay que buscar apresuradamente reacomodaciones para justificar su número. Recientemente, un sociólogo español (De Miguel, 1987), refiriéndose a estos problemas dijo: "Es algo que ya estábamos anunciando desde hace mucho tiempo. Hace años pusimos el aviso. Dentro de diez tendrán que reordenar el sector o expulsar a miles de profesores. Entre cuarenta y cincuenta mil docentes se quedarán en la calle. Se producirá una reconversión feroz, al estilo de los astilleros".

Entre los recursos habilitados para aliviar esta presión numérica figura la jubilación anticipada o simplemente la rebaja en los años previstos para la jubilación. Esta medida produce unos efectos cuantitativos considerables, pero también contribuye a crear un nuevo proletariado post-carrera, en edades todavía de profunda actividad intelectual. De todas formas no es el problema *asistencial* el que quiero comentar, sino el pedagógico que se produce en las aulas como consecuencia inevitable de la separación de estos profesionales con más experiencia. Parece, en principio, que el acercamiento generacional es un hecho beneficioso desde cualquier punto de vista. No lo creo así y entiendo que la presencia de profesores experimentados, con los atenuantes horarios o de servicio que se le otorguen, da a las instituciones un aroma de solera y equilibrio

absolutamente necesario para cubrir con éxito el proceso educacional. También creo que los aportes personales de los nuevos titulados representan la transición y la esperanza, hecho que confieren a los Centros un estilo y una imagen diferente. Yo mismo tuve ocasión de estudiar experimentalmente este fenómeno, en una investigación realizada sobre toda una promoción de aspirantes a profesores de EGB a lo largo de su carrera (Molero Pintado, 1983). Mi impresión final es que no es bueno una separación prematura y radical, sino que debiera articularse alguna forma de concurrencia de generaciones diversas en el gobierno de las instituciones escolares.

Un nuevo sesgo de lo que estoy llamando controversia social en la enseñanza, hace referencia al abrumador desembarque de la mujer en la docencia primaria. Puede considerarse este rasgo como absolutamente común en la CEE, pues en todos los países se advierte el mismo fenómeno. Sin embargo, esta situación admite una doble lectura. Primera y positiva: la mujer salta decididamente al mercado laboral compitiendo y superando, como es nuestro caso, las opciones laborales masculinas. Segunda y negativa: no puede olvidarse que esta incorporación masiva de la mujer se hace precisamente hacia una profesión controvertida que despierta serios celos masculinos, y en la que los abandonos y desgastes constituyen elemento común del trabajo. Pero no hay ninguna duda de que esta tendencia es imparable. Según el profesor Pereyra (1989), en España en el curso 1983-84, el 68,5% del profesorado de enseñanza básica era femenino, porcentaje que ha ido subiendo y lo seguirá haciendo ya que el promedio de matrícula en las Escuelas Universitarias del Magisterio en la actualidad es de 3 a 1, aproximadamente, favorable a las mujeres. Parecida tendencia, aunque acentuada, se manifiesta en los niveles medios. En otros países europeos ocurre lo mismo. Valga de ejemplo el caso francés, con un 78% de profesorado básico femenino en el curso 1986-87.

A pesar de que todos estos problemas tienen ya una suficiente entidad, a ellos hay que sumar los aspectos salariales porque la profesión de maestros está mal pagada y, lo que es peor, no cabe esperar aumentos dado el elevado número de afectados. Un informe hecho público por el Cesis, en Italia, que es un organismo nacional destinado a las investigaciones sociales, confirmaba con datos del año último que un maestro en ese país tiene menos salario que un cartero, un ferroviario, un empleado de Correos o un electricista, por elegir algunas de las profesiones citadas. Por encima de los italianos en el terreno de las remuneraciones, y por este orden, habría que citar a Francia, Irlanda, Bélgica, Dinamarca, Inglaterra y la República Federal de Alemania. Reconozco que hablo de los aspectos económicos en términos deliberadamente vagos, ya que es muy difícil precisar las homologaciones salariales por la cantidad de conceptos que entran en juego. Pero la tendencia apuntada puede generalizarse y tomarse como representativa de una situación que no deja entrever alegrías en su horizonte.

5. PROBLEMAS DERIVADOS DE LOS MODELOS DE FORMACION DE PROFESORES EN LOS DISTINTOS SISTEMAS EDUCATIVOS

No hay un modelo unívoco en Europa en la formación de profesores primarios, aunque sí unas tendencias comunes en las funciones que realizan. De todas maneras hay

que partir de los soportes estructurales vigentes hoy, para ejercer sobre el análisis y subrayar, en la medida de nuestras posibilidades, sus problemas fundamentales.

Aceptamos como una línea general de trabajo la existencia de tres bloques o niveles de estudio previos a la Universidad, representados por el nivel de la educación preescolar o maternal, el de primaria y el de secundaria, incluyendo en este último tres subniveles correspondientes a los que podríamos llamar, secundaria I, secundaria II y secundaria postobligatoria. A lo largo de ellos se extenderían los períodos de escolaridad obligatoria (normalmente diez, con proyección hacia los doce años) y también los estudios que pudiéramos llamar "profesionales" casi siempre inscritos en los sistemas ordinarios. No queda resuelto el tema con la simple demarcación cronológica, porque la diversidad europea se refiere no sólo a la adjudicación de tiempos sino a los objetivos y contenidos de cada nivel. Por citar un ejemplo, parece que hay mayor acuerdo con los dos primeros niveles (preescolar y primaria que abarcarían los alumnos hasta los 11 o 12 años de edad, aproximadamente), pero menos en el diseño de secundaria, sobre todo en el primer ciclo (lo que he llamado secundaria I). En unos casos, por ejemplo en Gran Bretaña se suele practicar el modelo llamado de *escuela comprensiva*, caracterizado por un fuerte bloque polivalente de contenidos para todos los alumnos; en otros modelos se incluyen opciones diversas, como en Alemania y Países Bajos.

Cito todos estos aspectos porque ellos me van a conducir al tema que pretendo desarrollar ahora, y es la incidencia que toda esta pluralidad organizativa y de conceptos tiene sobre el modelo de profesor. Siguiendo con estas aproximaciones comparativas, conviene recordar la existencia de tres grandes grupos de profesores encargados de los tres niveles de referencia: uno, el profesorado de preescolar, preferentemente femenino; otro, el de primaria con proyección también hacia el primer ciclo de secundaria; y el tercero, el de secundaria propiamente dicho. En general, la formación de estos profesores tiene carácter universitario, si bien en determinados aspectos, algunos países (Italia y Países Bajos, por ejemplo) mantienen su titulación en un nivel de secundaria. Las instituciones formadoras varían el nombre pero se advierten similitudes en el régimen de los alumnos. Universidad o Escuelas Superiores de Pedagogía (Alemania); Ecoles Normales d'Instituteurs (Francia); Colleges of Education (Irlanda e Inglaterra); Instituti Magistrali (Italia); Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB (España). Esta aparente similitud encierra, no obstante, numerosas peculiaridades que ayudan a tipificar definitivamente cada uno de los planes.

La simple demarcación institucional o de niveles no resuelve el difícil entramado laboral en el que se mueve este colectivo. Probablemente, uno de los problemas más importantes que afecta al conjunto de profesores europeos sea el de su movilidad interna y externa durante el ejercicio profesional. En un Informe de las Comunidades Europeas (Reguzzoni, 1976), se aborda este problema, comprendiendo por movilidad el conjunto de posibilidades que el profesor tiene de cambiar de tarea, de ascender profesionalmente, de mejorar su situación salarial, en definitiva, de modificar sus condiciones de trabajo. Se advierte en la mayoría de los países un serio deseo por agilizar la estructura docente, facilitando dicha movilidad. En Dinamarca, por ejemplo, se tiende a una reducción de las diferencias formativas entre los programas del profesorado de primaria y secundaria incluyendo contenidos comunes que facilitan el trasvase. Inglaterra e Irlanda expiden un diploma universitario (Bachelor of Education) tras un año suplementario sobre los tres

cursados en los *Colleges of Education*. Situación similar se presenta en Alemania donde se facilita el acceso a la secundaria. Otros casos, como Italia, no contemplan tan claramente esta posibilidad, reservando la licenciatura (laurea) para el profesorado de Bachillerato.

No siempre la movilidad se expresa en el cambio de nivel educativo sino también en la asunción de otras tareas. Así, el sistema educativo danés permite a sus profesores recibir una formación especializada y complementaria que les habilita para trabajos como bibliotecarios, orientadores, educación especial, cursos de recuperación, etc. Francia dedica a muchos de sus enseñantes a la formación de adultos. Los Países Bajos también practican iniciativas similares permitiendo a sus profesores ser incluidos en puestos administrativos o en equipos que desarrollan proyectos de investigación. En Inglaterra, dado que la contratación del profesorado depende de las autoridades locales, la movilidad es muy importante en función de las necesidades específicas de cada zona. En fin, en todos los países se nota un decidido propósito de normalizar el perfeccionamiento en ejercicio para combatir la obsolescencia profesional. Inglaterra, con sus Centros de Profesores ha puesto manos a la obra en una tarea que aún tiene mucho camino por delante.

La movilidad externa es otro factor a considerar. En Francia se lleva a cabo una experiencia interesante que consiste en enviar profesores a las empresas que pagan por sus servicios. También con carácter de estancias no pagadas, algunos profesores pasan parte de su tiempo en entidades no educativas en visitas de información. En Italia, sobre todo en las enseñanzas técnicas no son pocos los que simultanean su trabajo docente con otra profesión en empresas privadas. Pero en general, todos los países soportan serias dificultades para romper esa barrera laboral.

Otro problema importante que establece diferencias entre los sistemas educativos y por lo tanto entre sus profesores, se refiere al propio carácter organizativo que presenta cada país. Es clásico el ordenamiento centralista francés, aunque se advierte por todos los niveles una delegación progresiva de competencias, y el fuerte sentido jerárquico de los directores de los centros o de los Inspectores. Acaso haya que buscar en este último aspecto la naturaleza de la doble denominación de sus docentes (*instituteurs* para los de nivel primario y *professeur* para el de secundario); también estarían en esta línea las diferentes categorías de profesores *agrégés*. Alemania tiene una estructura federal y cada uno de los once *länder* poseen competencias muy altas que se traducen en el financiamiento del 90%, aproximadamente, de sus necesidades educativas. Algunas diferencias entre determinados *länder* existen, pero ninguna que supere los límites establecidos por el gobierno federal. De esta manera, son tres sus títulos de profesor para la enseñanza no universitaria, aunque se advierten determinadas propuestas encaminadas a establecer una vía única de acceso a la docencia, habida cuenta de que la titulación previa es la misma -bachillerato- y las instituciones también tienen rango universitario. Por su parte, la organización descentralizada inglesa, permite que los organismos regionales (Local Education Authorities, LEA), asuman el peso del desarrollo de la docencia en su demarcación.

Contemplando conjuntamente este mosaico de realidades diferentes, se puede inferir una doble modalidad en los problemas de los profesores europeos según se deriven de las estructuras organizativas o de las exigencias crecientes de la sociedad en cambio.

Sobre las primeras las soluciones son más difíciles porque reclaman reformas en profundidad y gobiernos estables que las lleven a efecto. Sobre las segundas cabe una acción incidental, de choque, que puede tener algún éxito si se lleva a cabo con persistencia. Por ejemplo, dentro de este último apartado son crónicas las carencias de profesores de matemáticas y ciencias, en general, lo mismo en Francia que en el Reino Unido. Los profesores de lenguas extranjeras tienen ahora vientos muy favorables habida cuenta de los programas comunitarios en este sector. Las relaciones con el mundo empresarial son también débiles y ello acarrea un alejamiento en el contenido de los currícula respecto de las necesidades sociales a las que se aspira a servir. ¿Y por qué no citar los problemas derivados de la propia formación pedagógica de los profesores que a fin de cuentas constituye el verdadero hecho diferenciador de su trabajo? Soy consciente de que algunos de estos apuntes han sido tratados en intervenciones previas y por ello aludo a ellos sólo marginalmente. Pero no por eso puedo omitir la incidencia que tienen en este proceso de desdibujamiento de la profesión docente.

En el esfuerzo de búsqueda de la realidad comunitaria puede haber quedado en una zona de sombras la situación española, no ya en base al sistema educativo vigente, sino al que se perfila si por fin frugan los proyectos que el Ministerio ha sacado recientemente a la luz pública. ¿Qué tratamiento dan estos proyectos a la formación del profesorado de primaria? Puesto que estamos en unos momentos de información pública, y por lo tanto en la mejor época para abrigar el debate con otras aportaciones, yo me apresto a facilitar la mía. Lo quiero hacer claramente desde el principio para que no haya lugar a dudas sobre mi posición: yo no estoy de acuerdo con el plan de formación del profesorado de primaria elaborado por el Ministerio de Educación. Una afirmación de esta naturaleza necesita alguna aclaración, y a ello voy en las líneas que siguen.

Desde la Ley de Educación de 1970, España puso en franquicia un sistema docente básico de carácter comprensivo y obligatorio, de los 6 a los 14 años. El profesorado de este período está compuesto por los antiguamente llamados *maestros*, pero que a partir de la Ley citada pasaron a denominarse profesores de Educación General Básica y el título que les acredita para su trabajo, Diplomado. Después de los 14 años se inicia la enseñanza secundaria, con un profesorado distinto. Es decir, que con arreglo a esa legislación, el título correspondiente permite ejercer durante todo el período básico, repito de los 6 hasta los 14 años. Naturalmente, hay otros aspectos sobre los que no puedo detenerme, salvo que las enseñanzas se siguen impartiendo en las Escuelas Normales, que a partir de 1970 pasan a ser Escuelas Universitarias y por consiguiente a expedir un título universitario de primer ciclo, que es el de Diplomado.

El proyecto que ahora se presenta es claramente regresivo en torno a los elementos manejados. La diplomatura, sólo habilitaría para el nivel de educación primaria que según el proyecto se extiende de 6 a 12 años. Es decir que, sin que existan razones convincentes, naturalmente según mi criterio, se produce una rebaja de competencias equivalente a dos años académicos. Se devalúa el título, se devalúa el marco de actuación profesional y se retorna a unos niveles legislativos próximos a los de la Ley de educación Primaria de 1945 en cuanto se refiere a lo que yo llamo "funcionalidad cronológica" del título de maestro, aunque reconozco en otros campos (ideológicos, requisitos previos para el acceso a la Normal, etc.), profundas diferencias respecto a esta Ley últimamente citada. Se ofrece, como aparente contrapartida, el reconocimiento de los derechos adquiridos por

los Diplomados actuales, y a los futuros, unas especialidades en los planes de estudios venideros claramente objetables, en su mayoría, desde distintos puntos de vista. En resumen, ya que no es el momento de extenderme más en este aspecto, se descapitalizan los aspectos científicos en la formación de maestros al descolgarle a los niveles de formación troncal que todo universitario debe tener sea o no docente. Desde mi posición personal, el Ministerio de Educación ha huido hacia adelante ante un problema que tenía otras soluciones y a las que me referiré en el apartado final de esta intervención; pero de entrada, ha roto con la tradición que venía imperando desde 1970 de lograr un maestro preparado y competitivo por muchas que fueran las lagunas formativas que pudieran existir en el sistema. En definitiva, ha vuelto atrás, en vez de reforzar esa línea progresiva y prometedora de unificar al profesorado por arriba.

Naturalmente, esta pérdida de competencias del título de maestro tiene otras muchas lecturas. Entre ellas la consideración social, el prestigio académico y el trato salarial. Si esta reforma finalmente es aprobada, dentro de unos años, tal vez, un Ministro de Hacienda llegue a negar mejoras económicas a este colectivo con el argumento de que su nivel de enseñanza es muy modesto. Pero no quiero circunscribir mis quejas a estos temas que pueden desvirtuar mi verdadero pensamiento. Lo que más me preocupa y me hiere del planteamiento ministerial es el equívoco conceptual que subyace en semejante propuesta. ¿Pero quién puede defender a estas alturas esa jerarquización docente basada en que los que están *arriba* deben *saber* mucho y lo que están *abajo* les sobra con saber *un poco*? El discurso pedagógico mundial de las últimas décadas, ya ha sido lo suficientemente intenso para encontrar nuevas respuestas a las preguntas de siempre. Este será el contenido del último apartado de mi análisis.

6. PROBLEMAS DE FUTURO: HACIA UNA NUEVA FORMACION DE LOS DOCENTES

Comenzaba estas páginas anunciando que yo no veía en Europa un modelo definitivo de profesor de primaria. Acaso debiera haber dicho *de profesor*, a secas, que a fin de cuentas es de lo que se trata. Ahora quiero entrar en esta idea con algún detalle.

De una manera constante, la formación del maestro europeo ha sufrido permanentes retoques. Aspectos temporales relacionados con la duración de la carrera, aspectos curriculares, requisitos académicos previos, en fin, un mosaico de intervenciones oficiales que revelaban la insatisfacción que los respectivos planes en cuestión suscitaban entre los responsables. Y es que, en efecto, la Europa de los doce, no debería seguir manteniendo una discriminación tan acusada en las escalas de profesores y mucho menos, mantener vigente la categoría de *maestro de primaria* como el último eslabón de la cadena docente. En mi opinión, se debe tender hacia una formación sólida y estable en el seno de la Universidad y con una duración de cuatro años que es el tiempo medio para las licenciaturas humanísticas en Europa. Naturalmente en este tiempo, habría lugar para las especializaciones oportunas que luego darían origen a la división del trabajo. De esta manera, se podría llegar a enseñar *en primaria* no por pertenecer a un cuerpo específico, sino porque esa fue la especialidad elegida en el transcurso de la carrera. Sé que este esbozo de plan necesita muchas aclaraciones -las diferencias salariales, los sistemas de

acceso, las prácticas, etc., pero lo básico queda dicho: cualquier docente de los niveles previos a la Universidad debería poseer el título de Licenciado, de la misma forma que el Doctorado es una exigencia académica para la enseñanza universitaria.

Se me preguntará, ¿y qué hacemos con las Instituciones que forman ahora a los maestros, como las Escuelas Normales? Esa es la prueba de fuego para los políticos que huyen de ella como algo extremadamente comprometedor. Hace dos años, un director y un profesor de una Escuela Normal belga (Larsimont y Patart, 1986), publicaron un artículo titulado: "¿Y si se cierran todas las Escuelas Normales?" Los autores se hacían todo tipo de reflexiones analizando los pros y los contras de la *racionalización* que dichos Centros estaban sufriendo en su país. "Pero nosotros rechazamos -escribían estos profesores- una racionalización en la cual el objetivo sea solamente el presupuestario: hacer unas economías a corto plazo, dismantelar el objeto sin perspectiva de reconversión, cerrar aquí y allá unas empresas a golpe de argumentos estadísticos, administrativos o simplemente políticos, eso sería sacrificar una parte de los enfermos para permitir a los otros agonizar más lentamente". En definitiva, el cambio por el cambio no garantiza la reforma automática, habría que apoyar y reforzar estas medidas para que la gestión universitaria fuera eficaz. Si tomamos como referencia -en el caso español, al menos- lo que ocurre con el profesorado de secundaria, llegaremos a un punto límite, porque ahí los resultados son generalmente malos. Es posible que las instituciones educativas no encuentren fácilmente salidas a sus problemas, pero habrán de encontrarla si quieren mantener la sintonía con la demanda social. Si en otras situaciones este argumento es válido, en este también. Lo que no es de recibo, como ya dije en otro lugar, (Molero Pintado, 1989) es que esos minicentros que se diseñan en el proyecto español para la formación básica de los profesores, "tal vez sigan siendo útiles sólo como aliviaderos de los Departamentos universitarios que buscarán en ellos fórmulas más baratas de contratación del profesorado, o lugar para una docencia residual e incómoda que no se desea pero que no se puede eliminar". ¿Pero qué mejor estimulación personal y académica puede ofrecer un país como el nuestro, empeñado en modificar de arriba abajo su sistema educativo que proponer a sus maestros la homologación universitaria total como requisito previo para su trabajo? Naturalmente, esta reflexión la hago también extensiva a los países de la CEE, donde preocupaciones similares empiezan a ser lugar común entre sus representantes. Como dijo hace poco el Secretario General del Sindicato Nacional de Maestro y Profesores de Collèges de Francia (Barbaránt, 1987), hay que buscar el rango académico universitario y proceder a un acercamiento o unificación de los títulos, porque no se puede vivir con la ficción de los cuerpos separados cuando todo les acerca.

Junto a la titulación universitaria en el nivel de Licenciatura hay que plantearse con toda seriedad el perfeccionamiento en ejercicio. En una publicación reciente de la Unesco (Svatopluk, 1988), se dice que los dos grandes objetivos que busca este tipo de formación se refieren, por un lado, a su adaptación a los campos científicos, y por otro, a la ayuda que prestan para que los sistemas educativos satisfagan las necesidades socioeconómicas. Así pues, y sea cual sea el campo investigador que abordemos, esta doble tendencia se perfila en el futuro próximo y medio de los profesores europeos: una formación inicial intensa y profesionalizada de carácter universitario, junto a unos mecanismos de actualización incardinados en las instituciones formadoras. Y aquí se inicia otro frente problemático si analizamos la realidad presente, ya que esos

mecanismos a menudo, conforman un sistema paralelo y divergente respecto a las instituciones que realizan la formación inicial. Una necesidad ineludible -y de esto el sistema español debería tomar buena nota- es involucrar interna y externamente este conjunto de acciones para que sus personas y sus objetivos caminen por la misma senda y dejen de ser realidades separadas. Pero esto obligará a nuevos estudios prospectivos, nuevo análisis de base, nuevas revisiones de las tareas habituales que es, a fin de cuentas, a lo que está abocada la función docente en ese futuro que ya ha comenzado: una continua reflexión crítica sobre el devenir del proceso educativo y los elementos materiales, personales y sociales que intervienen en él. Lo demás será una meta teórica o, si se quiere, una pura quimera.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBARANT, J.C. (1987): *Le Monde de l'Education*, nº 139, París.
- ESTEVE, J.M. (1987): *El malestar docente*, Laia, Barcelona.
- LARSIMONT, R. Y PATART, Ch. (1986): *Le Soir*, 26 septiembre, Bruselas.
- LAWTON, D. (1987): La evolución de la función docente y sus consecuencias en la formación de los educadores, *Rev. Perspectivas*, vol XVII, nº 1, 96-105, Unesco, París.
- MIGUEL, A. de (1987): *Suplemento de Educación del Diario Ya*, 10 septiembre, Madrid.
- MOLERO PINTADO, A. (1983): El acceso a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB: motivaciones básicas de los aspirantes, Instituto de Ciencias de la Educación (Universidad de Valladolid), Valladolid.
- (1989): *Las Escuelas Normales del Magisterio: Un debate histórico en la formación del maestro español (1983-1989)*, Conferencia inaugural del Curso Académico 1989-90, Universidad de
- PEREYRA, M. (1989): Las reformas y el profesorado, *Rev. Nuestra Escuela*, nº 102, 29-34, Madrid.
- PROST, A. (1973): ¿Es realmente útil la formación de maestros?, *Bulletin d'information del Consejo de Europa*.
- REGUZZONI, M. (1976): *La formation des enseignants dans la Communauté européenne*, Serie Documentation de las Comunidades Europeas, Bruselas.
- SVATOPLUK, P. (1988): *La formation des maîtres en Service*, Bulletin du Bureau International d'éducation, nº 249, Unesco, París.