

LA REFORMA DE LOS PLANES DE ESTUDIOS

JOSE GIMENO SACRISTAN
JOSE E. PALOMERO PESCADOR
RAFAEL BLASCO JIMENEZ

RESUMEN

La ponencia en torno a *la reforma de los planes de estudio* estuvo a cargo de José Gimeno Sacristán, quien destacó en su intervención los siguientes temas: 1) La reforma de la Universidad española y sus planes de estudio: dinámica procesual, 2) Constitución y competencias del Grupo XV: elaboración de las directrices generales para la reforma de los planes de estudio de las titulaciones relacionadas con el profesorado y la educación, 3) Suspensión provisional de los trabajos del Grupo XV: dificultades estructurales y legales, y 4) La formación de los profesores de preescolar, primaria y secundaria en el Estado Español: alternativas.

El ponente no entregó ningún documento escrito de su intervención a la Organización del III Seminario Estatal de EUM, por lo que se decidió, con el conocimiento y visto bueno del interesado, elaborar una síntesis de la misma a partir de una grabación en video que se conserva. Se encargaron de esta tarea José Emilio Palomero Pescador y Rafael Blasco Jiménez.

Ellos han elaborado, tras superar numerosas dificultades de carácter técnico, el trabajo que se ofrece a continuación, en el que han procurado respetar el espíritu e incluso la palabra del discurso original de José Gimeno Sacristán.

ABSTRACT

The speech on the "Reforma de los Planes de Estudio" was given by Dr. José Gimeno Sacristán who stressed out the following points:

1.-The "Reforma" of the Spanish University and its Planes de Estudios: procedural dynamics.

2.- Constitution and competences of Group 15: elaboration of the general guidelines for the Reforma de los Planes de Estudios for the degrees in Teaching and Education.

3.-Provisional suspension of the work of Group 15: structural and legal difficulties.

4.- Training of teachers of Pre-school, Primary and Secondary Education in Spain: Alternatives.

Dr. Gimeno Sacristán did not submit any written paper about his speech to the organizers of the III Seminario Estatal de EUM and therefore it was decided, with his knowledge, to elaborate a synthesis of it from a video recording which is still kept.

This task was carried out by José Emilio Palomero Pescador and Rafael Blasco Jimenez. They have elaborated –after sorting out a great deal of technical difficulties– the paper which is now presented in which they have always tried to respect the spirit and even the letter of the speaker's original words.

La III ponencia estuvo a cargo de José Gimeno Sacristán. Aquí se ofrece una síntesis, de la que son autores José Emilio Palomero Pescador y Rafael Blasco Jiménez.

El Dr. Gimeno Sacristán inició su ponencia indicando que comparecía al III Seminario estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio con una doble intención: proporcionar información sobre la falta de información en torno a la reforma de los planes de estudio de formación del profesorado y expresar algunas opiniones personales sobre el mismo tema.

Advirtió seguidamente que no hablaba tanto como Presidente del Grupo XV, del que en la sala estaban presentes varios miembros, cuanto como concedor desde dentro de la dinámica universitaria y de las inquietudes, preocupaciones, aspiraciones y expectativas legítimas que está despertando entre todos los interesados el anunciado cambio en los planes de estudio.

La reforma estructural de la Universidad

Indicó que su discurso iba a partir de una premisa esencial: los grandes cambios de la Universidad española, si es que hay algún cambio, se han producido básicamente ya. La reforma de la Universidad en su marco estructural es una reforma prácticamente realizada, una vez definida la estructura departamental, las áreas de conocimiento y la política de personal. Lo que se haga a partir de ahora, dijo, puede ser importante, pero la reforma en el plano estructural está cerrada "de facto". Por ello, una vez situados en este contexto, todo lo que pueda afectar más directa, grave o decisivamente al profesorado que actualmente trabaja en las Escuelas Universitarias de Magisterio (integrado ya de hecho y de derecho en los Departamentos Universitarios) es algo ya decidido, especialmente si tenemos en cuenta que la práctica totalidad de este profesorado está estabilizado a nivel laboral.

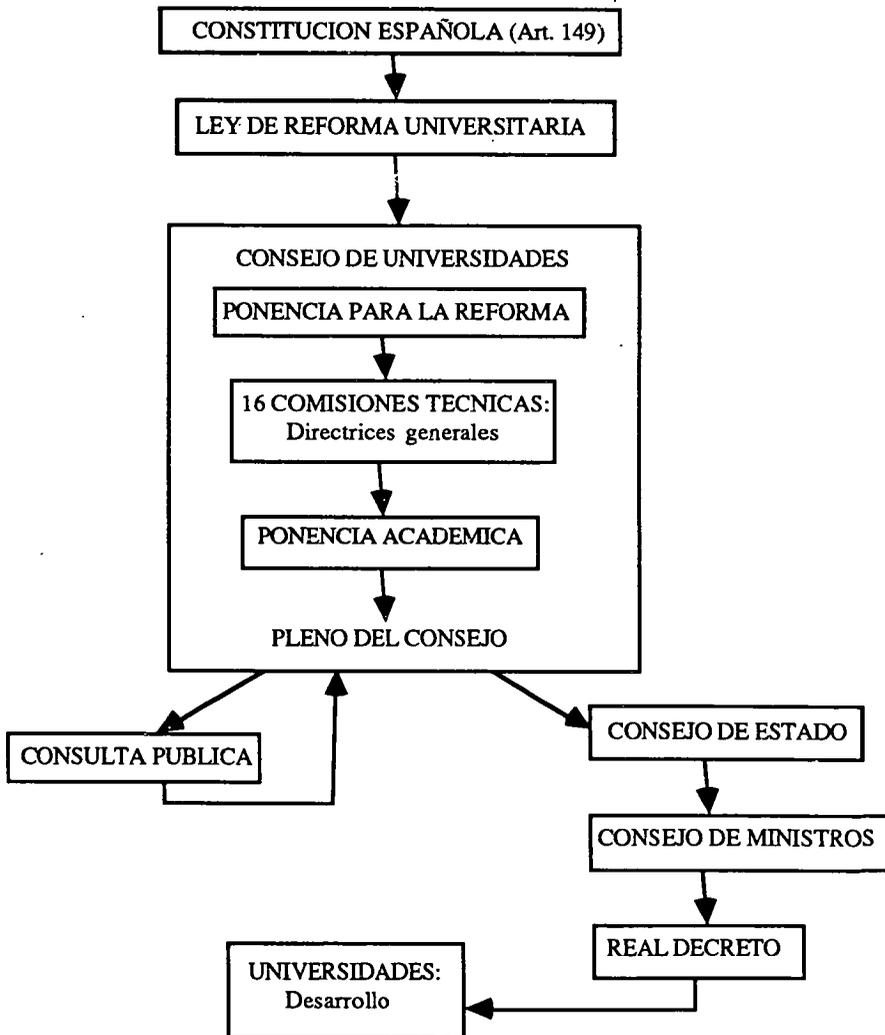
La reforma de los planes de estudio

El Dr. Gimeno Sacristán continuó indicando que una vez hecha la reforma en el plano estructural quedaba por perfilar su desarrollo cualitativo: la reforma de los planes de estudio. A este respecto advirtió que tenía la firme convicción, en tanto que persona interesada por los problemas de la pedagogía, de que la reforma de los planes de estudio no va a generar, por sí misma, los cambios cualitativos que se pretende introducir. La reforma va a depender en gran medida del profesorado que actualmente trabaja dentro de los centros, pues no en vano la reforma cualitativa de la formación de profesores ha dependido siempre, básicamente, y a partir de ahora va a ocurrir exactamente lo mismo, de lo que cada Centro y cada grupo de profesores ha pensado, querido y podido hacer. Desde esta dinámica, dijo, la reforma real va a depender del desarrollo del futuro plan de estudios, del espíritu que impriman los Centros y el profesorado. En cambio van a

resultar un tanto indiferentes las definiciones que se realicen desde el exterior, si bien estas pueden condicionar bastante lo que se pueda hacer desde dentro.

Dinámica procesual de la reforma

A continuación el ponente describió con detalle la dinámica procesual a partir de la cual van quedar definidos los planes de estudios de la Universidad Española que sintetizamos en el siguiente cuadro:



Las competencias del grupo XV

Analizada esta dinámica, el Dr. Gimeno Sacristán describió a continuación la misión específica de la Comisión Técnica número XV. Indicó, recalcándolo, que el Grupo XV no tiene otra responsabilidad, en tanto que Comisión técnica nombrada digitalmente, que la de elaborar un documento técnico (un borrador) con las directrices generales para los títulos relacionados con las Ciencias de la Educación y con el profesorado, pudiendo proponer cuantos títulos nuevos estime oportunos. Citó en concreto los títulos de Profesor de EGB, Profesor de Enseñanza Secundaria y Licenciado en ciencias de la Educación. Recalcó que no es misión del Grupo XV elaborar planes de estudio y que el citado documento técnico se elevará en su día al Consejo de Universidades, quien a su vez lo someterá a consideración pública.

Magisterio y pedagogía: profesiones entrelazadas

Seguidamente el ponente indicó que los títulos de Profesor de EGB y de Licenciado en Ciencias de la Educación tienen una estructura muy entrelazada tanto cualitativa como cuantitativamente. Desde una perspectiva sociológica la Diplomatura en Profesorado de EGB es un título *profesional* que, inexorablemente, genera una demanda laboral bien definida; demanda difícil de ser satisfecha, toda vez que las EUM llevan muchos años generando un número de titulados muy superior al que puede absorber el mercado de trabajo. Así, por mucho que se desarrolle el presupuesto nacional, que baje la ratio profesor/alumno en EGB o que aumente la plantilla docente, no hay salidas.

Además, las EUM, gracias a su trayectoria histórica a nivel institucional y de titulaciones, se han nutrido básicamente de alumnos procedentes de las clases medio-bajas y de población femenina. No olvidemos, a este último respecto, que la promoción de la mujer en la Universidad española se ha hecho a través de las carreras de Letras y muy en concreto a través de los estudios de profesorado de EGB.

Finalmente, si añadimos a todo lo anterior el desarrollo económico y el aumento de la población estudiantil a partir de los años 60, se hacen evidentes las razones que han llevado a las EUM a sufrir en su seno, de una manera muy especial, los problemas de la expansión universitaria en España.

De esta forma, aunque las expectativas negativas de trabajo en el sector EGB han hecho decrecer la demanda, la situación "de facto" de las EUM se limita a proporcionar una especie de educación de consumo, que se consume, pero sin expectativas muy claras de salida profesional.

En este contexto, y más si consideramos el plan de estudios vigente, con su curso puente, una de las salidas más claras, con progresión académica, que les quedan a los titulados en Magisterio es la Licenciatura en Ciencias de la Educación. La estructura entrelazada, cualitativa y cuantitativamente, entre ambas titulaciones es, pues, evidente.

Las materias troncales y la relación teoría-práctica

Así las cosas, continuó indicando el Dr. Gimeno Sacristán, el grupo XV debe incluir, dentro del documento técnico de directrices generales para los títulos relacionados con la educación, una propuesta de "troncalidad".

La troncalidad, concepto nacido en el contexto del proyecto de Real Decreto para la Reforma de los Planes de Estudio Universitarios, hace referencia a las materias básicas mínimas propias de cada titulación y vendrá a posibilitar el establecimiento de las correspondientes homologaciones de los títulos a nivel estatal. El proyecto de Real Decreto sitúa el porcentaje de troncalidad en torno al 30%, si bien parece que su carga debe ser mayor en el primer ciclo, de carácter básico, que en el segundo.

En lo que se refiere al título de Profesor de EGB el Ponente indicó, apoyándose en la sociología de las profesiones, que debe exigir, por ser una titulación de primer ciclo, básica por tanto, y además de carácter profesional, un aumento del porcentaje de troncalidad. La Comisión XV no sabe hoy cuál será su propuesta, pero es muy posible que haya un alto consenso en torno a las competencias comunes que se deben exigir a un Profesor de EGB una vez, y esto es muy importante, que esté delimitado el ámbito concreto de actuación de los maestros dentro del sistema educativo. En cualquier caso, la troncalidad estará adscrita a áreas de conocimiento, como parece lógico y tal y como se indica en el proyecto de Real Decreto, debiendo ser impartida por el profesorado titular de las mismas.

El Ponerle continuó haciendo una nueva alusión a las directrices generales, en las que se contemplará, en su día, una propuesta porcentual relativa a la relación teoría-práctica en los estudios de Magisterio. En este sentido consideró que la carga lectiva total, entre teoría y práctica, debe situarse entre las 20 y 30 horas semanales. Finalizó esta parte de su intervención indicando que la materialización concreta, en cada caso, de la troncalidad y de la relación teoría-práctica va a depender en última instancia de cada Universidad y de la correlación de sus fuerzas sociológicas, académicas e ideológicas.

Estructura cíclica y titulaciones

A este respecto el Dr. Gimeno Sacristán manifestó que la Universidad española tiene una cabeza muy grande y unos pies pequeños. La proporción de títulos de primer ciclo en nuestro país es muy baja con respecto a los títulos de segundo ciclo y con respecto a lo que sucede en otros países de nuestro entorno. De esta forma la estructura cíclica (diplomatura, licenciatura, doctorado) que se propone para nuestra Universidad no se plantea como una selectividad por niveles sino como un cambio necesario en orden a racionalizar las estructuras académicas con respecto al mercado laboral. En este sentido es necesario aumentar las titulaciones de primer ciclo.

Siguiendo en la misma línea indicó también que en España existen pocos títulos, si comparamos con otros países desarrollados, pareciendo necesaria la diversificación de estos con el fin de flexibilizar la Universidad y adecuarla al mercado de trabajo. Un buen ejemplo de esta falta de adecuación, finalizó, lo tenemos en los centros donde vosotros trabajáis, en las Escuelas Universitarias de Magisterio.

Composición y primeros trabajos de la Comisión XV

La Comisión o Grupo XV está compuesta por un total de cuatro Catedráticos de Universidad, seis Profesores de Escuelas Universitarias (entre catedráticos y Profesores titulares), un representante de las Comunidades Autónomas con competencias educativas, que a su vez delegaron en Cataluña (el Dr. Sarramona, también Catedrático de Universidad), y dos representantes de la Administración Pública: Alvaro Marchesi, Director General de Renovación Educativa (Profesor de Universidad) y Montserrat Casas, Subdirectora General de Formación del Profesorado (Profesora de Escuela Universitaria de Magisterio).

Matizando el tema de la composición de la Comisión, el Ponente indicó que es preciso advertir que en los grupos de trabajo se ha introducido una dinámica defendible en principio, pero cuyos resultados están por ver. Consiste en la adscripción a los mismos de representantes del mercado laboral al que previsiblemente van a acceder en su día los titulados. En algunos grupos participan empresarios; en otros, Colegios Profesionales...

En lo que al Grupo XV se refiere, se le han adscrito, como hemos indicado anteriormente, dos representantes de la Administración y uno más de las Comunidades Autónomas con transferencias educativas. La razón es muy clara, toda vez que no existe un Colegio Profesional, no se han realizado elecciones sindicales y, además, el empleador nato del profesorado es el Estado.

El Dr. Gimeno Sacristán continuó indicando que el Grupo XV inició sus actividades a finales del curso 1985-1986. Su primera tarea formal consistió en la elaboración de un informe de unas tres páginas en el que el grupo manifestaba su opinión en torno a las directrices generales que se le sometían a consulta. Este documento no era otra cosa que una primera opinión informal, tras un solo día de reflexión, que no tenía pretensión alguna de servir de base para una discusión pública. Sin embargo el documento tuvo una amplísima difusión, especialmente entre los estudiantes, que vino a generar un clima de bastante confusión.

En cualquier caso en aquel informe la Comisión matizaba algunas cuestiones, entre las que el Ponente resaltó: 1) la necesidad de especificar las prácticas de enseñanza, y 2) la nominación oficial de los títulos de Magisterio. A este último respecto el documento consideraba la necesidad de que en estos se hiciera constar la especialidad, ya que el Título de Profesor de EGB, siendo una titulación única, debe tener una especificidad curricular en función de las diferentes especialidades de la enseñanza básica.

Por otra parte, en el Grupo XV se tomó muy pronto conciencia de la existencia de problemas serios que dificultaban su progresión, pues había problemas de entidad suficiente como para impedir continuar trabajando; razones compartidas por la Administración, ya que ésta, como hemos indicado anteriormente, está también representada en el Grupo. Por este motivo desde el pasado día dos de Diciembre de 1986 la Comisión XV no se ha vuelto a reunir. Es más, precisó el Dr. Gimeno Sacristán: "el pasado día 13 de Marzo, fecha en que mantuve personalmente una reunión con algunos presidentes de Grupo y con el Secretario General del Consejo de Universidades, solicité de manera formal el aplazamiento definitivo de los trabajos de la Comisión hasta principios del curso próximo (1987-88), ya que es previsible que hasta ese momento no haya ideas claras y determinantes para poder seguir caminando". Es evidente que hoy por hoy no hay elementos de juicio suficientes para tomar decisiones, al menos en lo que se refiere a los ciclos y títulos que tienen que ver con el profesorado. Si acaso, advirtió finalmente el Ponente, hacia finales de este curso sea posible avanzar algo en lo que se refiere a las titulaciones de segundo ciclo.

Consulta pública: un compromiso político

El Dr. Gimeno Sacristán prosiguió indicando que existe un compromiso político explícito por parte del Ministerio de Educación y Ciencia de someter a discusión pública la Reforma de los Planes de Estudio Universitarios durante un período mínimo de cuatro meses lectivos. Si continúa la dinámica prevista, los grupos de trabajo expondrán sus correspondientes documentos técnicos al Consejo de Universidades y este, a su vez, los matizará y hará públicos en la forma y medida que estime oportunas.

El debate afectará a todos los estamentos, tanto universitarios como no universitarios. En este sentido el Ponente indicó que el profesorado debe ser una voz muy autorizada para opinar sobre la reforma, por lo que es necesario utilizar las vías de discusión que faciliten su participación, pero que los problemas universitarios, y en particular la formación del profesorado, le incumben mucho más al conjunto de la sociedad española que al propio profesorado implicado. Por ello es muy importante que los distintos colectivos sociales tengan la oportunidad de cuestionarse los problemas de la Universidad.

En lo que respecta a la duración del debate el Ponente indicó que en principio se había pensado que dos meses serían suficientes, pero que finalmente el Ministerio de Educación y Ciencia había ampliado a cuatro con el fin de que nadie pudiera pensar que se quiere escamotear la discusión. Precisó que él, personalmente, consideraba "una barbaridad" destinar cuatro meses lectivos a discusión pública, toda vez que una discusión tan prolongada ofrece grandes dificultades para mantener vivo el interés. No obstante justificó esta decisión, que va a amortizar todo tipo de coincidencias inevitables, como fiestas locales y vacaciones de Semana Santa, verano e invierno, ofreciendo así más posibilidades reales de discusión. El Dr. Gimeno Sacristán finalizó esta parte de su intervención indicando que, personalmente, no había percibido nunca

reticencia alguna a la discusión pública en las reuniones que como Presidente de la Comisión XV había mantenido con el Consejo de Universidades.

Conclusión de los trabajos de la Comisión XV: problemas de carácter general

Seguidamente el Dr. Gimeno Sacristán comenzó a enumerar las razones que están impidiendo al Grupo XV concluir de forma inmediata sus trabajos en torno a la reforma de los planes de estudio.

Aludiendo a problemas de carácter general destacó la dispersión y variedad de alternativas de los estudios cuya reforma se les había encomendado. Una realidad, dijo, que en parte es fruto de la creatividad y de la estructura propia de algunos estudios, pero también fruto del desorden de nuestra Universidad y, en algunos casos, de la falta de referentes exteriores concretos. Recurriendo a un ejemplo cercano a su área, el Ponente comentó que el Derecho Romano o el Derecho Administrativo siempre serán Derecho Romano o Derecho Administrativo, pero que la Historia de la Educación se puede llamar en la Universidad española de múltiples formas, lo que no parece fácil de justificar epistemológicamente. Lamentablemente nuestros estudios no tienen el consenso prácticamente universal que tiene el Derecho.

Dentro de la problemática de carácter general, el Ponente consideró también como dificultad importante el hecho de que los estudios adscritos a la Comisión XV no representan solo una oferta profesional, sino que de hecho implican también una oferta de carácter cultural.

Formación de profesores y reforma de la enseñanza como conjunto sistémico: una nueva dificultad

La formación de profesores se plantea en todo el mundo con un esquema tripartito, aunque entrelazado, pues la formación, selección y promoción del profesorado deben ser contemplados con una cierta unidad. Es evidente que el proceso de formación inicial, que es de carácter básico, debe estar conectado con el proceso de selección (hacerlo con criterios absolutamente independientes implicaría el riesgo serio de utilizar "de facto" criterios alejados de la formación inicial y del puesto de trabajo), y éste debe encontrar una continuidad final en la promoción del profesorado. Sin embargo en nuestro país llevamos años discutiendo alternativas a estas tres cuestiones, que han enrarecido con frecuencia el ambiente, sin que se haya optado por ninguna de manera definitiva.

Si a todo lo anterior se le suma la posible redefinición del sistema educativo en sus niveles obligatorios, podemos observar que nos encontramos ante un conjunto sistémico, por lo que la modificación de cualquier elemento del mismo exige un

profundo análisis de sus repercusiones. De esta forma estamos ante un problema político de gran envergadura y ante una reestructuración del sistema muy compleja desde una perspectiva técnica.

Los límites de la Ley de Reforma de la Función Pública.

La problemática del conjunto sistémico descrito anteriormente (formación inicial del profesorado, selección y promoción del mismo, redefinición del sistema educativo) está íntimamente conectada con un problema urgente que nuestro país no ha resuelto aún: la configuración del Cuerpo de Profesores como algo unitario; una aspiración de bases muy serias reflejada en aquella vieja fórmula ideológica del Cuerpo Unico docente y que por circunstancias diversas, por dificultades reales y por falta de voluntad no ha conseguido madurar. Es más: esta aspiración está hoy por hoy cercenada, desde una perspectiva legal, por la Ley de Reforma de la Función Pública, que determina la división de los docentes no universitarios en dos Cuerpos: uno de primaria y otro de secundaria.

El Dr. Gimeno Sacristán indicó seguidamente que, así las cosas, tenía el convencimiento personal de que la reforma del Gobierno socialista con respecto al Profesorado de EGB era una reforma prácticamente hecha, pues la reforma que hubiera podido ser ha tocado ya, para bien o para mal, fondo. Donde está aún por hacer, dijo, y esto hay que plantearlo con toda claridad, es en el campo del Profesorado de Enseñanza Secundaria.

Condicionantes de la Ley General de Educación de 1970

Una pregunta clave, prosiguió el Ponente, es si este país, que dicen es la décima potencia industrial del mundo, tiene un buen sistema de formación de sus profesores. ¿Es adecuada la formación del profesorado en calidad y cantidad?

Pues bien, hemos de responder que nuestro país es un país muy creativo y original que en el año 1970 hizo una reforma de la enseñanza obligatoria que generó, hagamos memoria histórica, una reconversión precipitada de los Maestros en Profesores de EGB. Una reconversión muy halagadora para los Maestros, a quienes se daba una categoría, pero que situó a nuestro país al margen del mundo desarrollado. La reforma de 1970 dejó en manos de unos profesores de bajo nivel de formación académica (al menos de escolaridad) la enseñanza obligatoria hasta el nivel de catorce años. El sistema educativo español adquiriría de esta forma unas connotaciones que no tienen ni los países europeos ni otros países del mundo desarrollado.

La gente de mi generación que hizo Magisterio, y yo hice este desarrollo, continuó el Ponente, accedimos a estos estudios desde el antiguo Bachillerato

Elemental, con un nivel de entrada bajísimo. Obtuvimos así un título de Maestro equivalente, a nivel cuantitativo, al de Bachiller superior; e inesperadamente, en el año 1970, nos convertían, tras unos apresurados cursos de perfeccionamiento, en profesores de un rango superior, en Profesores de EGB, una titulación con categoría de Diplomatura universitaria. Simultáneamente las Escuelas Normales se integraban en la Universidad, convertidas en Escuelas Universitarias de formación del Profesorado de EGB. Sin embargo, la estructura de su currículum permaneció idéntica, con estudios secundarios de estructura mixta orientados a formar a unos estudiantes que se suponía traían deficiencias de formación cultural y científica del Bachillerato superior y a quienes además había que dar una formación de carácter profesional.

Dificultades ante la necesaria prolongación de los estudios de Magisterio

Así las cosas, el Grupo XV se ha planteado algunas cuestiones de principio, de las que el Dr. Gimeno Sacristán habló seguidamente.

Desde una perspectiva personal, indicó, creo que convendría prolongar la formación del profesorado de EGB en un curso; un curso de carácter práctico que abra la posibilidad de conectar formación teórica con puesto de trabajo. Sin embargo, continuó, la posibilidad de prolongar los estudios de Magisterio encuentra una primera dificultad en el Proyecto de Real Decreto de Directrices Generales para la Reforma de los Planes de Estudio Universitarios, que prevé primeros ciclos de 2 o 3 años y que considera la posibilidad de algunas Licenciaturas con solo cuatro años. Un segundo problema surge de las dificultades existentes para conectar un primer ciclo de cuatro años con un hipotético segundo ciclo. Razones ambas, dijo, que mantienen aún pendiente, dentro del Grupo XV, la decisión en torno a un tema muy grave: prolongación o no de los estudios de Magisterio.

En lo que respecta a la segunda cuestión se puede pensar que los estudios de Magisterio no tienen por qué conectar con otros estudios, lo que es cierto desde un punto de vista profesional. Sin embargo existen razones muy válidas que avalan la tesis de la conexión interciclos. En primer lugar, la promoción personal y profesional del profesorado, una vez incardinado a su puesto de trabajo, requiere sin lugar a dudas continuar estudiando, ampliar estudios, situarse en una dinámica de formación permanente. En segundo lugar, la conexión entre Cuerpos Docentes; la promoción intercorporativa, posible a tenor de la Ley de Medidas Urgentes para la reforma de la Función Pública, exige una estructuración de los currícula que haga factible la promoción de título y cuerpo sobre unas bases académicas y no meramente experienciales. La necesidad de la conexión interciclos se hace, por estas razones, evidente.

Masificación de las Escuelas de Magisterio y calidad del profesorado de EGB

El Dr. Gimeno Sacristán continuó indicando que en todo el mundo desarrollado se están cerrando Escuelas de Magisterio, mientras que en el subdesarrollado se crean. Y esto es así, porque el sistema educativo de los países subdesarrollados está en expansión, pues al aumentar la escolaridad obligatoria se genera una amplia demanda de profesores. Ahora bien, a medida que la escolarización alcanza niveles aceptables (y en nuestro país es completa hasta los 14 años, estando en torno al 60% para los 16) y desciende la natalidad, la demanda de profesores se reduce considerablemente.

Así las cosas, en nuestro país es necesaria una reducción cuantitativa del alumnado de las Escuelas de Magisterio; reducción por otra parte imprescindible en orden a mejorar la calidad del profesorado de EGB, ya que disminuiría la ratio profesor-alumno y mejoraría otros índices conectados con la calidad (no olvidemos, por ejemplo, que muchos de los estudiantes de Magisterio eligen estos estudios no por vocación, sino por razones de carácter geográfico, económico, personal...).

El Dr. Gimeno Sacristán finalizó esta parte de su intervención indicando que la masificación de las Escuelas de Magisterio es un problema estructural muy serio que éstas deben afrontar sin temor a una "reconversión" dramática para su profesorado, toda vez que éste está funcionarizado e integrado en los Departamentos Universitarios.

La Ley de Ordenación del Sistema Educativo (LOSE), el Decreto de Plantillas y el Grupo XV

El Dr. Gimeno Sacristán continuó indicando que al acceder los socialistas al poder se cortó la dinámica de renovación pedagógica que estaba llevando a cabo la Unión de Centro Democrático. Se retiraron los proyectos de reforma de tercer ciclo de EGB y la Administración Pública se tomó un tiempo de reflexión. Posteriormente se iniciaron los procesos experimentales de renovación curricular de la EGB y de las enseñanzas secundarias y a tenor de sus resultados se replantearon una serie de problemas estructurales del sistema educativo, que han hecho ver a todos los partidos políticos la necesidad de prolongar la enseñanza obligatoria. Se planteó, así, la necesidad de hacer un reajuste a partir de los "restos" de la Ley General de Educación de 1970, cuya estructura estaba ya profundamente modificada por la LODE (Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación) y la LRU (Ley de Reforma Universitaria). Se comenzó, de esta forma, a hablar de la LOSE (Ley de Ordenación del Sistema Educativo), objetivo político del Ministerio de Educación y Ciencia para esta Legislatura.

Pues bien, muy previsiblemente, la LOSE supondrá, continuó el Ponente, una redefinición del sistema educativo y una prolongación de la enseñanza obligatoria. Esta es una cuestión clave, aún no resuelta, que está impidiendo al Grupo XV la continuación de sus trabajos. Mientras no se defina la estructura del sistema educativo,

no se pueden definir los puestos de trabajo, y mientras estos no se definan, el Grupo XV no puede avanzar en las propuestas de tipos de currícula y troncalidad para cada tipo de especialista.

Todo lo anterior conecta a su vez, continuó el Dr. Gimeno Sacristán, con otra cuestión pendiente: el Decreto de Plantillas para los Centros de EGB, que nadie hasta el momento se ha atrevido a acometer; un Decreto inaplazable que vendría a evitar, si bien no tenemos constancia empírica, la problemática derivada de que la docencia en EGB esté a cargo de profesores no especialistas. Sin lugar a dudas esto condiciona también la definición de la estructura de los puestos docentes de EGB, lo que a su vez es determinante para el establecimiento de las directrices generales en orden a la formación de los futuros profesores.

Prolongar la escolaridad hasta los 16 años: una bandera indiscutible y muchos interrogantes

La prolongación de la escolaridad hasta los 16 años parece una bandera indiscutible para un país con un nivel de desarrollo como el nuestro. Ahora bien, la materialización de esta idea debe ser muy meditada, prosiguió el Dr. Gimeno Sacristán, en función de una serie de datos: 1) En nuestro país la promoción de las personas se hace hasta ahora, a partir de los 14 años, por dos vías diferentes: la vía académica, la del Bachillerato, y la vía manual-profesional, la de la Formación Profesional, con todos los problemas de coloración social que esto implica. 2) La prolongación de la escolaridad, considerando que la Constitución Española determina que la enseñanza obligatoria sea gratuita, afecta a la dialéctica sistema público/sistema privado de enseñanza. Y 3) Hay un consenso, aún a nivel internacional, en torno a que en este país la educación primaria se prolonga hasta edades muy tardías, mientras que la secundaria tiene una estructura muy débil. Así las cosas, ¿qué previsiones existen en torno a la prolongación de la escolaridad? Nos encontramos, pues, ante la cuestión del cómo, qué y para qué de la reforma.

En primer lugar, no sabemos si la escolaridad obligatoria se prolongará hasta los 15 o 16 años. No por problemas económicos o estructurales, sino por razones más sencillas: actualmente un 30% de la población no es capaz de seguir la dinámica de la escolaridad normal, no obtiene el graduado escolar; en parte por deficiencias culturales de los propios alumnos y en parte por el fuerte academicismo del sistema educativo. Ante esta problemática hay que cuestionarse la bondad de la prolongación de los estudios obligatorios hasta los 16 años, a no ser que se mejore previamente la calidad del sistema educativo. Nos encontramos aquí ante un problema muy complejo, pues para evitar una formación básicamente academicista para todos los chicos y chicas de este país hasta los 16 años, habrá que reacondicionar radicalmente los Centros de Enseñanza, dotarles de talleres y reestructurar al profesorado.

En segundo lugar, no tendría ningún sentido convertir la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años en una mera ampliación de la Educación

General Básica. La prolongación de la escolaridad obligatoria implica la necesidad de abrir un hueco, como ocurre en la mayor parte de los países desarrollados, a un primer ciclo de enseñanza secundaria obligatoria. Y aquí surge una pregunta que se hace todo el mundo: ¿Qué profesorado se va a hacer cargo de este ciclo?; una pregunta de rango secundario, aunque social y económicamente privilegiada, para la que aún no hay respuesta, aunque se barajan muchas hipótesis, todas ellas aún abiertas. Sin lugar a dudas, concluyó el Dr. Gimeno Sacristán, el debate público de esta problemática va a hacer crujiir todos los goznes del sistema.

En tercer lugar, ¿en qué fórmulas concretas se va a materializar esta prolongación de la escolaridad? Existen diversas posibilidades, entre las que el Ponente indicó las siguientes: 1) Mantener la EGB hasta los 14 años, a cargo de los Profesores de EGB y crear un primer ciclo de Bachillerato obligatorio, de 14 a 16 años, a cargo de los actuales Profesores de Enseñanzas Medias. 2) Detraer de la EGB la parte final de su tramo de escolarización y unirlo al primer tramo de las Enseñanzas Medias, convirtiendo este bloque en el primer ciclo de Enseñanza Secundaria. Desde el punto de vista de la pedagogía comparada, matizó el Dr. Gimeno Sacristán, esta segunda hipótesis parece la más racional, si bien encierra una problemática muy grave que es necesario discutir y clarificar: ¿qué modelo de comprensividad se va a adoptar en orden a la programación de la escolaridad de este ciclo?, ¿un modelo de programación única para todo el ciclo?, ¿un modelo con un núcleo comprensivo para todo el sistema pero que incluya ramificaciones en orden a hacer posible la optatividad curricular?

En cuarto lugar, ¿que tipo de dinámica curricular ha de plantearse para el ciclo 12/16 ?, ¿conviene una estructura de carácter disciplinar como la del Bachillerato?, ¿o conviene una estructura de área de conocimiento, que por cierto parece la más adecuada? Evidentemente el definir este tema de una forma u otra implica una línea diferente en la formación del profesorado.

¿Qué tipo de profesores necesitamos?: esta es la cuestión ,

El problema capital que impide el progreso del Grupo XV en el diseño de las directrices generales para los títulos relacionados con la educación y el profesorado, es que no tenemos claro qué tipo de profesores vamos a necesitar: ¿profesores de EGB hasta los 14 años?, ¿licenciados especialistas de área para el ciclo 12/16, y parece que esto es lo más recomendable?, ¿profesores de EGB polivalentes para preescolar y educación general básica?, ¿profesores de preescolar muy especializados, como reclaman los movimientos de renovación pedagógica que trabajan en este nivel, y, por otra parte, profesores especialistas de enseñanza primaria para el ciclo 7/12, donde un único profesor generalista se encargaría de cada grupo de alumnos?, ¿la educación especial es una especialidad más de primer ciclo universitario, propia de las EUM?, o, dentro de una dinámica de integración, ¿no sería más conveniente y coherente que la educación especial fuera una especialidad de segundo ciclo?

No podemos responder a estas cuestiones en tanto que la Administración Pública no defina la estructura del sistema educativo y los puestos de trabajo. Es por ello que el Grupo XV ha tenido que postergar provisionalmente sus debates.

La necesidad de construir una estructura para la formación de Profesores de enseñanza secundaria

Pero hay además, continuó el Dr. Gimeno Sacristán, otro tipo de cuestiones que conviene plantear. Para bien o para mal se puede decir que la única estructura que tiene este país para la formación de profesores es la de las Escuelas Universitarias de Magisterio. Quizá se trate de una estructura con serios problemas cualitativos y estructurales, quizá sea, como dirían los tecnócratas, una estructura sobredimensionada para las posibilidades del sistema..., pero en cualquier caso es una estructura fuerte, la única estructura fuerte que atiende a la formación de profesores.

Sin embargo, y este es un problema muy serio, en este país no existe una estructura para la formación de profesores de enseñanza secundaria. Pueden existir problemas de calidad en la formación *profesional* del profesorado de EGB, pero, y esto es más grave, el profesorado de educación secundaria no tiene una formación psicopedagógica en el sentido más amplio del término, no tiene ningún tipo de formación *profesional* simplemente porque recibe una formación exclusivamente académica. Este es un problema muy serio que reclama la construcción de una estructura que venga a ocuparse de la formación de estos profesores. Bien es cierto, precisó el ponente, que existen los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), nacidos hace 17 años como consecuencia de la Ley general de Educación (LGE) de 1970, pero éstos no han sido capaces de generar una infraestructura de recursos humanos especializados en didácticas especiales; al margen de que el Curso de Adaptación Pedagógica, el CAP, impartido por los ICE, no convence a nadie: ni a la Administración, ni a la Universidad, ni a quienes lo reciben, ni a quienes lo imparten.

De esta forma, la Universidad española, por deformación histórica y por ensimismamiento, porque no ha existido en su seno un movimiento social, académico e ideológico suficientemente fuerte, e incluso por problemas de caracterización sociológica (parte de los recursos de los ICE, no lo olvidemos, provienen sociológicamente de las EUM y de las Enseñanzas Medias), tiene un problema muy grave: su despreocupación ante la formación del profesorado de secundaria. La formación de profesores llegó a la Universidad a través de la LGE de 1970, pero todavía hoy, tras la puesta en vigor de la LRU, no preocupa a nadie seriamente; no en vano los Departamentos Universitarios siguen considerando que las ciencias directamente vinculadas con la proyección educativa de los saberes que cultivan, las didácticas especiales, son un saber de rango menor.

Modelos alternativos en orden a la formación de profesores de Secundaria

No acaban aquí los problemas. A las dificultades señaladas hay que añadir la masificación de los CAP, la formación libresca que en ellos se imparte, en detrimento de la práctica, la obligatoriedad, el bajo índice de alumnos vocacionales... y, en otro orden de cosas, la inercia política de las sucesivas Administraciones educativas, que si bien han mostrado preocupación por el tema no han logrado solucionarlo. Todo ello ha contribuido a generar serios problemas de calidad, por lo que es necesario, continuó el Dr. Gimeno Sacristán, pensar con rigor en modelos alternativos para la formación de profesores de secundaria.

Un primer modelo podría consistir en la creación de un equivalente del CAP, abierto a todo el alumnado de la Universidad. Ahora bien, con la situación descrita, si la formación de profesores de secundaria ha de ser masiva, nos encontraríamos ante una devaluación inexorable del proceso de formación profesoral. En otros países, con otros modelos, acceden a estudios de profesorado quienes en principio tienen un 90% de posibilidades de convertirse de hecho en profesores. Existiendo un control a la entrada en lugar de a la salida el sistema se profesionaliza radicalmente. Pero una solución de este tipo sería impopular en nuestro país, donde a veces es difícil plantear alternativas racionales porque existen presiones de todo tipo que las hacen inviables. Y sin embargo parece de sentido común, continuó el Ponente, que la formación pedagógica debe ir ligada a la práctica y que para ser ligada a la práctica no puede ser masiva. Es, pues, evidente que un equivalente del CAP abierto a todo el mundo sería una solución inerte, baldía y absurda.

Una segunda alternativa consistiría en exigir, a quienes quieran ser profesores de secundaria, una serie de cursos y créditos ligados a los Departamentos Universitarios correspondientes a su área de especialización científico-académica, más una serie de cursos y créditos correspondientes a los Departamentos y áreas de conocimiento que tienen que ver con la formación de profesores. Según este modelo el estudiante que lo desee podría hacer, por ejemplo, geografía e historia, pero para convertirse en profesor de secundaria tendría que hacer tantos créditos de formación profesoral especializada como sean necesarios. Esta alternativa parece defendible, pero va a tropezar con dos problemas importantes: que va a ser masiva y que no todas las Universidades españolas tienen recursos suficientes para ponerla en práctica.

Hay un tercer modelo, acariciado políticamente en algunos momentos, y que nació como consecuencia del "Proyecto Otero Novas", un proyecto muy administrativista que proponía la creación de una serie de Escuelas de funcionarios que se encargarían de la formación de los que iban a ser profesores. Este modelo, nacido en el seno de Unión de Centro Democrático, ha tenido en algunos momentos, no precisamente ahora, determinados apoyos en ciertos sectores del Partido Socialista Obrero Español. Se trata de un modelo afortunadamente marginado, pero con una base de racionalidad importante que conecta con algunos sistemas de formación de profesores de otros países, en los que se incardinan entre sí los procesos de formación y selección del profesorado. Hay países en los que la selección de aspirantes a la carrera docente es

muy seria, con entrevistas, análisis del currículum y otras pruebas, de forma que la prueba de ingreso a la institución encargada de la formación del profesorado tiene el valor, para entendernos, de un primer ejercicio de oposiciones a una plaza de profesor. Ahora bien, el "modelo Otero Novas" tiene dos inconvenientes muy serios: vendría a desgajar de la Universidad la formación del profesorado y no garantizaría la formación de los profesores que atienden las redes de la enseñanza privada, pues es un modelo pensado para los profesores que son funcionarios del Estado.

De esta forma, finalizaba el Dr. Gimeno Sacristán esta parte de su intervención, los tres modelos descritos tiene serios problemas, bien por las peculiaridades de nuestra Universidad, bien por falta de recursos y de personal especializado, bien por otras causas.

La reforma cualitativa de la formación de profesores: las personas encargadas de hacerla tienen la palabra

Desgraciadamente en la Universidad española no hay ningún sistema de control de calidad. Tenemos unos sistemas curriculares fuertemente controlados a nivel burocrático, pero el control de calidad y la evaluación del profesorado están prácticamente desasistidos, si bien es cierto que los Estatutos de diferentes Universidades están incluyendo normas en ese sentido, en desarrollo de la Ley de Reforma Universitaria. Y es lógico que así sea, pues a pesar de la LRU, que ha permitido una cierta democratización de la universidad española, las estructuras de poder existentes en la misma no pueden ser desmanteladas con una simple ley. Así las cosas nos podemos encontrar con que a pesar de las reformas legales que se hagan, en la práctica real no haya demasiados cambios. Nos podemos encontrar, por ejemplo, con que los profesores-funcionarios de nuestra Universidad cambien los rótulos de sus disciplinas, tal como marquen los nuevos planes de estudio, para después seguir haciendo lo mismo: ¿geografía o didáctica de la geografía, qué más da?. Todo depende de lo que se entienda por didáctica.

Quizá, continuó el Dr. Gimeno Sacristán, demasiado preocupados por la definición de la estructura, estamos perdiendo de vista que la formación de todos los profesores españoles va a estar en función, más que otra cosa, de aquello que ya dije al principio de mi intervención: de lo que cada Centro y cada profesor o grupo de profesores piense, quiera y pueda hacer. La reforma cualitativa de la formación del profesorado va a depender, así, básicamente, no tanto de la definición de la estructura como de las personas que la tengan a su cargo. Así lo demuestra la historia, también la historia reciente, y la realidad de los hechos. Y es precisamente la historia y la realidad de los hechos, finalizó el Dr. Gimeno Sacristán, lo que me impide ser demasiado optimista. Poco pueden hacer las directrices generales, las directrices específicas o el Grupo XV ante esta realidad.