

LA INVERTEBRACION ACADEMICA DEL FUTURO PROFESORADO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA Y UNA PROPUESTA ALTERNATIVA

ISIDORO GONZALEZ GALLEGO

RESUMEN

Llamamos "intervención académica", analizando los proyectos del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y la propuesta del Consejo de Universidades (C.U.) a:

- La total maduración de la propuesta del C.U. al proyecto del MEC.
- El mantenimiento del actual y fracasado sistema del C.A.P. para el profesorado de secundaria.
- La divergencia en los currícula formativos del profesor de primaria y del de secundaria.
- La creación de dos cuerpos en el nivel obligatorio, lo que nunca ha existido en nuestro país.
- La grave dificultad para la equiparación en la formación académica, las situaciones administrativas y el prestigio social entre profesores de primaria y secundaria.
- La falta de titulaciones universitarias, cada vez más especializadas, correspondientes con las áreas de secundaria.

ABSTRACT

Analysing the Ministry of Education and Sciences projects and the Counsel of Universitie proposal, we call "academica invertebration" to:

- The total maturation of the C.U. proposal to the M.E.S. project.
- The maintenance of the actual and failed C.P.A. system for the professorship of secondary.
- The creation of two parts in the obligatory level, which has never existed in our country.
- The serious difficulty for the equility in the academica formation, the administrative situations and social prestige between teachers of primary and secondary.
- The lack of university degrees, every time more specialited, corresponding to the secondary areas.

PALABRAS CLAVE

Formación Profesorado.

KEYWORDS

Formation Professhorship.

Con la presentación de los siete tomos del llamado "Libro Blanco", en el pasado mes de abril, por el Ministerio de Educación, culminaba el acervo documental en torno a la Reforma y, dentro de ella, por lo que a los objetivos de nuestro análisis respecta, en torno a la formación inicial del profesorado.

Antes de este importante documento, los hitos de la bibliografía reformista podrían encontrarse en el "Proyecto para la Reforma de la Enseñanza" publicado en 1987, y en dos

documentos: el elaborado por el "Grupo XV" sobre la titulación de "profesor" y el hecho público por el Consejo de Universidades en el que aquel figuraba como un anexo, ofreciéndose así dos propuestas en gran medida divergentes.

LA INVERTEBRACION ACADEMICA DEL FUTURO PROFESOR

La invertebración de la formación inicial del profesorado, ese gravísimo problema que afectará profundamente a la Reforma, y a nuestro juicio de manera tan rotunda que puede dar al traste con ella, comienza así desde la propia raíz de origen de los proyectos. Las ideas sobre lo que debe ser un profesor no universitario, sobre su papel, sobre sus características profesionales, sobre el diseño de sus actividades, sobre sus funciones y sobre los condicionantes que irreversiblemente deben incluirse en su formación (además de las dos propuestas divergentes iniciales) están elaboradas por los agentes de la Reforma desde unas plataformas que parecen sensiblemente alejadas de aquéllas sobre las que han estructurado sus propuestas los responsables últimos de la construcción del esquema de las titulaciones: el Consejo de Universidades.

Todo ello es lo que nos conduce a la idea de la invertebración académica del profesorado. Pero a ¿qué llamamos invertebración?

La función de "profesor" aparece invertebrada si el serlo no es sustantivo en las titulaciones. El Consejo de Universidades dice, en relación con gran parte del futuro profesorado (el de Secundaria), que no puede "romperse drásticamente... una tradición... según la cual todos los licenciados, cualquiera que fuese su titulación, podrían dedicarse a la enseñanza¹. Esto es la invertebración. Porque, a nuestro juicio, se es químico o se es profesor de química; se es historiador o se es profesor de Historia. Al revés que el Consejo de Universidades opinamos que lo sustantivo no es ser químico o ser historiador. Lo sustantivo es ser profesor, y lo adjetivo es serlo de una disciplina concreta.

Cuando la consideración de "profesor" deviene en adjetiva, la función de tal pierde su vertebración académica que, obviamente, se localiza entonces en los puros contenidos científicos exclusivamente, y no se preocupa para nada de la función académica fundamental que debiera figurar en el tronco formativo: el de la preocupación idéntica a su transmisión. Bien es verdad que se añade que ello será "previa la formación psicopedagógica correspondiente a la especialidad". Pero, como ya advierte previsoramente el Grupo XV, este sistema "significará siempre una formación pedagógica yuxtapuesta y devaluada... artificialmente añadida... que tendrá que ser corta... y que los candidatos no verán sino como una exigencia burocrática para optar a un posible puesto de trabajo"².

Hay falta, pues, de vertebración, en la propia concepción del "ser" profesor. La hay también, en consecuencia, en los currícula formativos respecto a Secundaria, en donde las Ciencias de la Educación, y en concreto la Didáctica de la propia materia, aquella ciencia que trata de algo tan fundamental como es la transmisión del conocimiento científico, no merece consideración alguna ni aún para aquéllos que aspiren a ejercer esa función. Hay falta de vertebración en la articulación del currículo de los dos tipos de profesores, de Primaria y de Secundaria, porque, en paradoja incomprensible, para los primeros se fija, acertadamente, un currículo dedicado incomprensible, para los primeros se fija, acertadamente, un currículo dedicado exclusiva e íntegramente a las ciencias de la educación, mientras que para los

segundos se prescinde de ellas, de manera radical, en su formación y eso que se anticipa su responsabilidad docente a los niños de doce años.

De esta manera el necesario trasvase e intercomunicación de titulaciones que debiera haber entre ambos, y que hubiera sido un paso de progreso, se rompe definitivamente. El profesor de Primaria será un simple diplomado, sin siquiera un referente facultativo de continuidad, ya que carecerá de sentido hasta el actual "curso puente" que les da acceso a cuarto curso de las licenciaturas.

Invertebración por tanto en la concepción, tan distinta, de los dos tipos de profesores que se configuran; diferenciación tajante e incomprensible en sus currícula; diferenciación en sus títulos, de diferente rango, categoría académica y consideración social; imposibilidad de utilización ni siquiera del actual recurso "puente" de paso a licenciaturas... Abandono, por ende, de viejas y queridas ideas progresistas como la de la identificación de todo el profesorado que se consiguió en 1970 al menos para la enseñanza obligatoria y ahora ni siquiera se conserva en ella.

Todo esto, y tantas otras consideraciones que se desprenden de lo que venimos exponiendo (incentivación profesional, salarios, atracción de vocaciones...) es la grave carencia de los planes existentes y lo que queremos expresar con la idea de la "invertebración del profesorado" que, si ya existente, el nuevo proyecto acentúa y consagra.

Nada, ciertamente, tiene ello que ver con la concepción, expresada en la Reforma, de lo que debe ser, y las exigencias que requiere, el papel y la formación del profesor. Tan nada tiene que ver que, considerando la Reforma como una de sus piedras angulares una nueva idea del futuro profesor, se rechaza el proyecto del Grupo XV no para ofertar otro, sino para insistir, sencillamente, en la insufrible situación actual: licenciatura en una ciencia referente, con un posterior cursillo de postgrado al que únicamente se le cambiaría su desprestigiada denominación actual de C.A.P.³.

Ello, por sorprendente, no era imprevisible. Mientras el MEC, durante todos estos años, ha realizado un estimable y meritorio esfuerzo en lo que a la formación permanente del profesorado se refiere, con la creación de los CEPS, los cursos de Formadores de Formadores, los Programas coordinados desde las Direcciones Provinciales, el apoyo a los movimientos de renovación pedagógica, y tantas y tantas acciones, ni la más pequeña brisa procedente del Ministerio ha hecho oscilar ni una hoja del pesado árbol de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado que, mientras en todo el país se experimentaba y se vivía el ambiente de la Reforma, se mantenían impasibles, totalmente al margen del proceso, produciendo generaciones de maestros diplomados a través de unos planes de estudios que seguían siendo de carácter experimental desde antes de iniciarse la Reforma. Más aún: la L.R.U. permitía la disgregación orgánica de su profesorado que, en no desdeñable parte, y lamentablemente, se adscribía a Departamentos especializados de las Facultades, lógicamente sin horizonte pedagógico o didáctico, convirtiéndose, si no "de facto", sí "de jure", en profesor de una Facultad que el Departamento destacaba, como un apéndice desvinculado académicamente de ambos entornos, para impartir docencia en la Escuela.

REFORMA NO UNIVERSITARIA Y REFORMA UNIVERSITARIA

Nuestras Escuelas, pues, y dejando aparte las actuaciones de sus profesores individualmente considerados, no han sido oficialmente llamadas para tener arte o parte de la Reforma de la enseñanza no universitaria y, lo que es más grave, se encuentran ahora a punto de ser vaciadas de gran parte de sus responsabilidades en la formación de profesores. Los centros responsables en cada Universidad de la Formación del Profesorado y, por tanto, la Universidad Española, no ha participado en la Reforma Educativa más que a nivel de iniciativas y acciones individuales. Este alejamiento durante estos cinco años, ha sido a nuestro juicio elemento clave en la situación actual, en la que las propuestas del Consejo de Universidades se nos antojan, en una gran medida, originadas por ese "desconocimiento mutuo" entre Universidad y Reforma.

Porque, efectivamente, los currícula futuros de la enseñanza no universitaria no tienen nada que ver con los actuales. Las condiciones que debe reunir el profesor de Primaria, pero mucho más aún el de Secundaria, no tienen nada que ver con las de nuestro país. La enseñanza se convierte en General y Básica hasta los 16 años, por lo que el periodo 14-16 no tendrá nada que ver con los actuales 1º y 2º de BUP. La Secundaria se inicia dos años antes, y la Primaria y su profesorado específico perderán así sus dos últimos cursos, configurándose un periodo 12-14 que no tendrá nada que ver con los actuales 7º y 8º de EGB. Lo que era enseñanza no obligatoria, se convierte en enseñanza obligatoria, por lo que sus objetivos, sus currícula y las condiciones del profesorado hasta los 16 años, no tendrán nada que ver con los objetivos, los currícula y las actuales condiciones del profesorado.

Ante esto, la reacción del Consejo de Universidades, al enfrentarse con la necesidad de la configuración y el diseño de unas titulaciones que habiliten de verdad, honesta y honradamente, para ser profesor de Secundaria, no se ha producido. El argumento para el mantenimiento, en la práctica, de la actual situación, parece ser el de no romper la tradición de las competencias de las licenciaturas. Pero ello no parece aceptable, en verdad, entre otras razones porque, dejando aparte la nula existencia de cualquier preocupación por la Didáctica de la propia materia⁴ (que eso sí es tradición lamentable que no debería perdurar), tampoco la tradición de los contenidos científicos permite ya aceptar este argumento, por cuanto se fragmentan ahora tradicionales núcleos globales formativos, como la vieja titulación de "Filosofía y Letras", o la más reciente de "Geografía, Historia y Arte") que, a su vez, tendrán vocación de especialización en cada caso: medievalista, archiveros, arqueólogos, urbanistas... Cuando se dijo que se exigiría la licenciatura para impartir docencia desde los 12 años pareció un acierto. Pero siempre que las licenciaturas fueran otras y no éstas, concebidas lógicamente para la especialización científica y bien alejadas de las disciplinas globales que ha de recibir un niño.

Parece lógico que el mantenimiento de una formación tradicional del profesor de Secundaria ha de ponerse en relación con el mantenimiento de una tradición en la enseñanza de este nivel. Pero es que esta tradición se ha roto. Por primera vez la enseñanza secundaria se convierte en obligatoria y gratuita, lo que hace cambiar radicalmente sus objetivos. Esta enseñanza ya no puede ser propedéutica para la Universidad como era su objetivo secular. Aparecen, con la Reforma nuevos cursos que anticipan en dos años la educación secundaria lo que exige, aún con mayor fuerza que hasta ahora, una formación específica en ciencias de la educación. Y aparecen al mismo tiempo unos nuevos currícula interdisciplinares, y en gran parte globalizados, que transforman las antiguas disciplinas en áreas de conocimiento. Mientras tanto, en la Universidad, las nuevas titulaciones especializan al máximo, como es lógico, cada una de las materias científicas. Esta divergencia llega a producir problemas en

materias tales como las correspondientes al Area de "Geografía, Historia y Ciencias Sociales", área para la que desaparece totalmente, de la panoplia de títulos facultativos universitarios, cualquiera que pueda acercarse a cubrir, solamente por lo que a los conocimientos del área respecta, más de un 40% del currículo. A ello hay que añadir que estos currícula dedican a los conocimientos un tercio del programa (hechos y conceptos) dedicando los otros dos tercios a procedimientos y actividades y a desarrollo de hábitos y actitudes.

En consecuencia, junto al problema de la necesidad de recibir una formación adecuada en Ciencias de la Educación, no sólo en función del concepto "profesor", sino también para poder abarcar las tres partes de los currícula, nos encontramos con el añadido que supone el que, aún ciñéndonos exclusivamente al conocimiento científico, se carecerá en el futuro de titulaciones que abarquen, por lo que a más de un área respecta, al menos el 50% de los contenidos.

A nuestro juicio el máster de postgrado no puede cubrir tantas lagunas.

SOBRE EL CURSO DE FORMACION PSICOPEDAGOGICA DE POSTGRADO

Efectivamente, dejando aparte el problema del gasto suplementario que el curso de postgrado exigirá a los alumnos (ya denunciado en estos días por las Facultades de Biológicas) el simple argumento del radical fracaso del CAP, concebido hace 15 años con idénticos objetivos y argumentación, sería suficiente para no abordar un segundo intento de una experiencia probadamente ineficaz.

El análisis de la propia propuesta induce también a estimar que este segundo intento naufragaría igualmente. Se atribuyen a este curso 60 créditos (600 horas) a distribuir entre: siete materias de Ciencias de la Educación, el complemento de los conocimientos científicos propios del Area correspondiente de Secundaria no recibidos en la titulación facultativa, y un periodo práctico.

¿Cómo podrían distribuirse estos sesenta créditos?

Veamos primero la duración del "practicum". Nada se dice sobre ello en el proyecto del Consejo para Secundaria pero buscando una referencia en el mismo documento y en su anexo, podemos inferir que no debiera ser menos que el concebido para Primaria⁵. Como para este profesorado se prevé un practicum de 30 créditos, parece presumible que ése sea el número de créditos adjudicable para la formación práctica del profesorado de secundaria y, ciertamente, no parece aconsejable la reducción de este número.

Nos quedarían así 30 créditos para suministrar los conocimientos del Area no adquiridos en los 4-5 años facultativos que, como ya hemos dicho, pueden llegar a ser hasta el 60% del Area de Ciencias Sociales en Secundaria. ¿Cuánto ocupamos en suministrar ese 60% si en el 40% restante, es decir, en formar un licenciado hemos empleado 300-360 créditos? ¿Digamos que 20 créditos para ese 60% del Area, que bien poco es frente a los empleados para el 4-%?

Sólo disponemos ya de 10 créditos para las siete materias que se prevén en el proyecto como formación en Ciencias de la Educación y que abarcarán las siguientes disciplinas: Psicología del Desarrollo, Psicología de la Educación, Teoría de la Educación, Organización Escolar, Problemas de aprendizaje y adaptaciones curriculares, Didáctica General y Didáctica específica del Area⁶.

Ello quiere decir, en resumen, que la formación de un profesor de Secundaria, en el Area de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, que es el que con más detalle hemos analizado, se concebiría a lo largo de 5-6 años (una licenciatura especializada de 4-5 años y un curso de postgrado) con el desarrollo de un currículo que sería así:

- a. 300-360 créditos en una disciplina especializada que cubriría aproximadamente el 40% del Area educativa de Secundaria.
- b. 20 créditos para estudiar el 60% restante.
- c. 10 créditos para formarse en siete disciplinas de Ciencias de la Educación entre las que se encontraría la Didáctica del propio Area a la que se dedicaría (como a las otras) poco más de un crédito frente a los 320-380 de los contenidos académicos.
- d. 30 créditos para un periodo práctico.

Ciertamente, a nuestro juicio, nos parece un currículo harto descompensado y demandante, indefectiblemente, de un mayor peso curricular en aquello que define sustantivamente, el ser profesor: la Didáctica del Area y las restantes Ciencias de la Educación.

Parece que la única solución es (junto a la revisión de las titulaciones que ya han solicitado muchas Facultades y Departamentos de Geografía, Historia y Arte, demandando una titulación global de estas materias) la integración de las Ciencias de la Educación en los currícula facultativos conservando el curso de postgrado para un "Practicum" dirigido.

FORMACION INICIAL E INVESTIGACION DIDACTICA

Pero es que hay, además, otra cuestión que nos permitirá enlazar el problema de la invertebración académica del profesorado atendiendo también el título de profesor de primaria, como es el tema de la formación en relación con las funciones del profesor y las necesidades educativas.

Nos estamos refiriendo a la investigación didáctica, a la innovación educativa, a la reflexión sobre la actividad pedagógica, al avance en la indagación sobre la multiplicidad de problemas que afectan, desde la óptica de las Ciencias de la Educación, al profesorado, al sistema y sus estructuras, a los niveles, a los currícula y su aplicación⁷.

Toda esta tarea, para ser realizada, exige que los Departamentos (y entre ellos los nuevos creados por la L.R.U. reconociendo la dimensión didáctica de las diferentes ciencias) correspondientes se integren en la estructura facultativa, participen en la docencia de los currícula exigibles para la obtención de los nuevos títulos cuando se quiere ejercer como titulado en las actividades educativas⁸. La administración, y sobre todo sus estructuras burocráticas, ante las situaciones "de jure", no reconocerán equipos de trabajo, no asignarán

presupuestos, no dotarán plazas, no aceptarán, en definitiva, dentro de la organización universitaria formal el desarrollo de las funciones académicas departamentales a aquellos departamentos cuya acción se sitúe antes o después del esquema facultativo. Si después, en cursos de postgrado, por ser éste un nivel situado fuera de las titulaciones académicas. Si antes, en titulaciones de Diplomatura, por ser éste un nivel puramente técnico y no científico, a cuyo profesorado, en su mayor parte, no se le exige el doctorado ni se le reconoce, por ende, función investigadora.

Empujada la formación en Ciencias de la Educación del profesor de Secundaria más allá del horizonte facultativo, y reducida la del profesor de Primaria al nivel técnico de Diplomatura, aquellas funciones en las que el Libro Blanco insiste una y otra vez como propias del profesor, y la necesidad de la investigación pedagógica en general y didáctica en particular a la que tantas veces se refiere, queda en el aire y carente de los imprescindibles apoyos exigibles para considerarse, en profundidad, dentro de la estructura íntima a través de la cual la universidad se reconoce a sí misma⁹.

El título de Profesor de Primaria, en el proyecto del Consejo de Universidades y parece que también en la idea del propio MEC, no tendrá reconocido grado facultativo.

Este es, desde nuestro punto de vista, un condicionante multivario de la función y el ejercicio profesional que podrá conducir al fracaso de la Reforma; que contradice las reiteradas y positivas afirmaciones del Libro Blanco sobre el magisterio (la consideración social que debe tener el profesor, la importancia capital de sus funciones, el grado de preparación que debe exigírsele, el carácter investigador y creativo, no de mera aplicación técnica, de su actividad...); que cercena las posibilidades de llevar adelante programas de investigación e innovación educativa desde la propia institución básica de la investigación como es la Universidad; que vacía de contenido los nuevos Departamentos didácticos creados por la L.R.U.; que imposibilita, definitivamente el reconocimiento de la igualdad de funciones de todo el profesorado no universitario...

Parece demasiado para algo tan sencillo como el reconocimiento de que ser profesor de primaria, frente a ser profesor de secundaria, no debiera implicar titulación, reconocimiento social, graduación del trabajo, formación curricular inicial divergente o niveles salariales distanciados. Si estas diferencias se mantienen ¿Quién tendrá vocación de profesor diplomado de tres años pudiendo ser profesor licenciado en cuatro al que, por otra parte, se le adjudica la responsabilidad docente de los hasta ahora dos últimos años de EGB?

Es obvio, a nuestro entender, que basta analizar sin prejuicios cuáles son las funciones y la consideración de todo profesor que el MEC expone en su Libro Blanco (sin diferenciar si se refiere al profesor de Primaria o al de Secundaria) para comprender que ese profesor, sea cual sea el nivel que imparta, tiene necesariamente que tener el grado de licenciatura.

UNA PROPUESTA ALTERNATIVA

Dado que en el futuro se prevén licenciaturas de cuatro y de cinco años, nada impediría que el título de profesor de primaria se impartiera en una licenciatura de cuatro años y el de secundaria en una titulación de cinco años, con lo cual integraríamos los contenidos del curso de postgrado previsto por el Consejo de Universidades en el currículo

facultativo. La idea del postgrado se mantendría para el "prácticum" tutorizado desde los Departamentos Didácticos.

La titulación de profesor de Primaria, tal y como prevé el Consejo, tendría un tronco basado íntegramente en Ciencias de la Educación y, por ello, podría quedar integrado sin problemas como parte de las secciones formativas de las Facultades de Pedagogía, con su consecución en el doctorado correspondiente.

Por lo que respecta al profesorado de Secundaria, en el tronco común las asignaturas referentes al área global de secundaria ocuparían el 50% del currículo, y las referencias a las Ciencias de la Educación al otro 50%. Pero si estas materias troncales sólo cubriesen el 50% del currículo (como ocurre, en general, en todas las titulaciones) y el otro 50% se dedicara a las primeras, tendríamos un currículo en las ciencias referentes del 75% de la carrera con un 25% dedicado a Ciencias de la Educación, lo que parece bastante congruente.

Por lo que respecta al currículo del profesor de Primaria, nada impide, por otro lado, que de las materias no troncales se dedique una parte importante al estudio de un área concreta (un 50% de las materias no troncales) con el fin de que en un área, el maestro se acerque y profundice en su conocimiento. Ello permitiría que el maestro o profesor de Primaria, que quisiera obtener el título de Profesor de Secundaria pudiese encontrar un gran número de convalidaciones: el tronco de Ciencias de la Educación, el prácticum, y aquellas materias que hubiera cursado como especialización dentro de su título de maestro generalista, especialización que no tendría una aplicación profesional, sino de formación integral.

NOTAS

1 Consejo de Universidades. Ponencia de Reforma de la Enseñanza. "Informe técnico sobre los títulos y las directrices generales de los planes de estudio para la formación del profesorado de los niveles no universitarios". II.b.

2 Grupo XV. "Justificación de la propuesta". Anexo, 9, b.

3 Y ello aunque el propio Consejo, en su "Informe técnico" reconoce que "la Reforma de las Enseñanzas no Universitarias debe suponer un cambio radical y significativo en la actual formación inicial del profesorado" (III) y que la reforma de las enseñanzas en ambas categorías docentes (universitarias y no universitarias) son "extremos ambos que afectan, lógicamente, a los modelos de formación del profesorado" existiendo "determinadas circunstancias que ineludiblemente deben ser tenidas en cuenta en la definición de los títulos". Pág. 1^a.

4 Grupo XV. "De especial relevancia es la falta de atención de las Universidades a las Didácticas especiales".5.

5 Grupo XV. En el Anexo que el Consejo remite con la propuesta del Grupo XV, figura, tanto para el profesorado de Primaria como para el de Secundaria un "Practicum" de 30 créditos.

6 Consejo de Universidades. "Informe". II, c.

7 El "Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate" editado por el MEC insiste una y otra vez en la responsabilidad e importancia del papel del profesor y en la necesidad de fomentar la investigación y la innovación educativas con la participación de la Universidad. Las citas a estos respectos serían numerosísimas en este documento básico.

8 Grupo XV. "Sólo los currícula como específicos dentro de (las licenciaturas) ser profesor de Secundaria serían configuradas estructuras organizativas, equipos de profesorado, investigación y recursos adecuados".

9 El Consejo de Universidades insiste en que el curso de postgrado que capacitaría para ser profesor de secundaria sería ofrecido "por los Departamentos universitarios correspondientes", olvidando que el mero hecho de ser un curso de postgrado impide a los Departamentos, en no desdeñable medida el cumplimiento de funciones universitarias importantísimas como la investigación. Como lo dificulta también en el caso del profesor de primaria al quedar su nivel reducido a Diplomatura.