

Entrevista realizada a Pilar Benejam, directora del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. Se abordan diversos aspectos de su vida personal y laboral. Opina entre otros temas respecto a la evolución del sistema educativo, las orientaciones curriculares en la Reforma en el área de Ciencias Sociales y los planes de formación del profesorado.

Pilar Benejam



Desde hace tres largas décadas, Pilar Benejam, menorquina afincada en Barcelona, viene apostando, en la teoría y en la práctica, por la innovación de la didáctica de las Ciencias Sociales y por la dignificación profesional del profesorado. Maestra, pedagoga y geógrafa, cuenta con una sólida experiencia en la Enseñanza Secundaria y universitaria, llegando a ocupar la dirección de la Escuela de Maestros de Sant Cugat en uno de sus momentos más esplendorosos y, más adelante la vicerrectoría adjunta de programación docente de la misma Universidad Autónoma de Bellaterra. También ha coordinado el Área de Educación de la Diputación de Barcelona y, desde hace muy poco, es directora del ICE de la UAB. Entretanto, ha publicado numerosos artículos y ensayos sobre las

dos pasiones que siempre le han acompañado: la didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales, y la formación del profesorado. Fue miembro de la «Comisión XV de la Reforma de las enseñanzas universitarias, que atendía la formación del profesorado» y, desde entonces, ha seguido con especial interés todo cuanto concierne a esta problemática, ensayando personalmente algunas experiencias pioneras. Pilar Benejam tiene una mirada crítica y aguda que despierta entusiasmo, pero también la polémica. Algo absolutamente necesario en tiempos de crisis e incertidumbre.

C. de P.: ¿Podría mencionar algún recuerdo de su escuela menorquina de los años 40?

P.B.: La escuela de la posguerra era muy autoritaria y memorística, no era posible poner nada en cuestión. Recuerdo alguna anécdota: la Falange y el Ayuntamiento de Ciudadela celebraban la Fiesta del Árbol, que consistía en plantar unos pies jóvenes en el paseo de San Nicolás. Una autoridad y un niño o niña de cada escuela introducían los árboles en los hoyos previamente preparados, mientras el resto de alumnos, de uniforme y en correcta formación, cantábamos con entusiasmo: «*Crece, crece, árbol santo, lánzate al cielo como nuestro canto...*». Al acabar el solemne acto, se repartían pan, queso y una naranja.

Cada año se plantaban árboles en el mismo paseo y en los mismos hoyos, porque el árbol santo era lanzado al cielo de forma inmisericorde cuando soplaban la primera tramontana.

Pocos días antes de celebrar una de estas efemérides me atreví a tomar la palabra y sugerí a la madre

encargada de nuestra clase que lo que necesitaba el árbol santo era una buena estaca.

Mi interés fue muy mal interpretado y mi insolencia me valió ser borrada de la lista de las protagonistas del año. Desde entonces, decidí hacer pocas aportaciones personales porque, si bien era evidente que los árboles no iban a crecer con cantos, no resultaba imprescindible comentarlo en clase.

— ¿Y de sus estudios profesionales?

— Mis estudios de Magisterio en Palma de Mallorca no tuvieron nada que envidiar a mi escuela. Cursábamos Magisterio con 14 años, de manera que la carrera consistía en una ampliación del Bachillerato Elemental, al que se añadía un ligero barniz profesional.

Había en la Normal algunos profesores interesantes de cuando la República, pero muchos de sus compañeros habían sido depurados y ellos mismos vivían sometidos a estrecha vigilancia.

Asignaturas difíciles de aprobar eran la caligrafía y las labores. La falta más grave que se podía cometer, sancionada con la expulsión, era hablar con un estudiante de Magisterio del otro sexo dentro del recinto escolar, así que el pasadizo que separaba la Normal masculina de la femenina conducía a la perdición.

Recuerdo que la profesora de literatura premiaba mi interés por la materia ofreciéndome algunos libros de la biblioteca, la cual estaba habitualmente cerrada a cal y canto. Un día, la acompañé y entré en una sala grande, oscura, repleta de tomos. Inocentemente pregunté por qué había unas estanterías vacías y me respondió que aquí estaban los libros que se llevaron cuando la guerra. Intenté averiguar algo más, y alguien me explicó que quemaron las obras de algunos autores, entre ellos los de la Generación del 98. Nunca supe si era cierto, pero las obras de estos autores no estaban en la biblioteca.

Cuando acabé la carrera, había aprendido alguna cosa, la más evidente era que no debía enseñar porque no había aprendido cómo hacerlo, y me marché a la Universidad. La carrera de Pedagogía que acabé el año 60, en Barcelona, tampoco me aportó grandes luces, y cuando finalicé la licenciatura de Geografía e Historia, en el año 63, mi padre consideró que si no estaba preparada no era culpa suya y, forzada por las circunstancias, empecé mi andadura profesional.

— ¿Cómo era, en términos generales, la enseñanza de la Geografía en la Enseñanza Secundaria durante los años 60 y 70?

— La enseñanza de la Geografía en los años 60 respondía a un modelo enciclopédico y memorístico que consistía en aprender más y más datos sobre los lugares. Su temática se centraba esencialmente en la geografía física; situación y orientación, los mapas y las proyecciones, el clima, el relieve, los ríos, las costas y se añadía la lista de los productos de cada lugar, sus monumentos y costumbres. Esta Geografía se aplicaba en primero de Bachillerato al estudio regional de España, y en segundo, al estudio del mundo, en una serie interminable de lecciones. Su objetivo era servir como ciencia auxiliar de la Historia, procurando el conocimiento del marco físico necesario para situar los hechos que iban a trabajar a partir de tercero. Para que veáis un ejemplo, mis alumnos de 10 años pasaban un examen final en el Instituto que constaba de dos partes: en la primera, eliminatoria, situaban al dictado veinte nombres en un mapa mudo de España, entre ellos se podían encontrar Peña Prieta, río Adaja, la Maragatería, etc. En la segunda, se contestaban tres temas que podían ser, por ejemplo, las cordilleras de España, los cereales en España y la geografía de Galicia.

— Usted participó activamente, desde casi los inicios de «Rosa Sensat», impartiendo cursos en las Escuelas de Verano y en otras actividades. ¿Qué recuerda especialmente de aquella época?

— La Escuela Oficial era un desierto. La Escuela Normal de Barcelona, donde yo hacía las prácticas para poder opositar a una plaza, me resultó asfixiante. Fue fácil abandonar todo, cuando encontré un grupo de personas que hablaban otro lenguaje y que se planteaban cuestiones que yo había entrevisto en mis estancias en el extranjero. En los años 60 funcionaban en Barcelona unas pocas escuelas privadas renovadoras, asesoradas por pedagogos notables de antes de la guerra o por antiguos alumnos de algunas de las mejores escuelas de la época de la

República. Estos grupos de docentes trabajaban en un modelo alternativo basado en la recuperación del pasado, es decir, por una escuela humanista basada en la libertad y en el convencimiento. Esta escuela activa topaba, necesariamente, con la escuela tradicional y con la ideología imperante. La empresa era difícil, porque los recursos materiales eran escasos y la concreción del modelo alternativo estaba por hacer. Era preciso estudiar, preparar clases, experiencias, materiales, hacer un sin número de reuniones y pasar seguidamente el resultado del trabajo a otros maestros.

La Institución «Rosa Sensat» surgió para coordinar y extender este Movimiento de Renovación Pedagógica, y Marta Mata fue su figura central. Los cursos de «Rosa Sensat», y sobre todo las Escuelas de Verano conocieron un gran éxito de convocatoria y fueron un verdadero foco de formación alternativa para los maestros.

Lo que recuerdo de aquella época se reduce a una palabra: trabajo, pero un trabajo ilusionado, fértil. Estudiaba mucho, aprendía sobre todo de mis compañeros y de mis alumnos, y daba en mis cursos todo aquello que tenía, sin límites, sin restricciones, visto en perspectiva, quizás sabía demasiado poco para enseñar tanto.

— **¿Qué tipo de aportaciones se hicieron, en «Rosa Sensat», a la didáctica de la Geografía, y ¿cómo las enjuicia hoy con el paso del tiempo?**

— A mi parecer, la aportación más importante fue el trabajo de recuperación, difusión y adaptación a Cataluña del ideario de la Escuela Nueva y, en Geografía, de los supuestos de la Escuela Regional Francesa, los cuales ya habían inspirado la mejor escuela de la República.

El Movimiento de Renovación Pedagógica conocido como Escuela Nueva rechaza la existencia de una verdad pre establecida y única que hay que inculcar por todos los medios, y declara que el alumno es un ser libre y que es el protagonista de la educación. Como consecuencia, se parte del supuesto de que el alumno aprende cuando su mente participa activamente en el proceso de aprendizaje y, por tanto, el papel de la escuela consiste en ayudar al alumno a desarrollar todas sus capacidades a partir de sus intereses.

La Geografía Regional Francesa o geografía posibilista reacciona contra el determinismo y resuelve la relación hombre-medio reconociendo el protagonismo del hombre como agente transformador de la tierra. Esta Geografía se propone como objetivo la comprensión de los fenómenos en tanto que globalidades o totalidades y centra el estudio en la región para integrar y relacionar los fenómenos físicos y humanos.

El Movimiento de Renovación Pedagógica hizo suya esta concepción de la geografía, porque encajaba perfectamente en su ideario y porque permitía sustituir los procesos de memorización mecánica y de acumulación enciclopédica de la escuela tradicional, por la comprensión del medio, adaptando los conocimientos a los intereses y a las necesidades de los alumnos. La Geografía Regional no encajaba solamente con los supuestos de la Escuela Nueva, sino también con las inquietudes políticas de la época y con el empeño de preservar y afirmar la personalidad e identidad de Cataluña.

La Geografía escolar que trabajábamos en esta época se aplicaba al estudio del medio físico y humano concebido globalmente y enmarcado esencialmente en el presente. Los niños estudiaban primero el medio inmediato y familiar, y pasaban progresivamente a escalas más pequeñas, comparando su realidad con otras realidades más lejanas. La metodología utilizada se basaba esencialmente en la identificación empírica de la realidad inmediata, en la experiencia vivida, la clasificación de los hechos, su análisis, su justificación lógica y su ubicación en el espacio y en el tiempo.

Algunas personas han criticado con excesiva dureza las aportaciones realizadas por «Rosa Sensat» a la didáctica de las Ciencias Sociales. Sin duda, los supuestos de entonces se han visto modificados por nuevas teorías y aportaciones, pero al enjuiciar un hecho o una obra no se puede olvidar su contexto. A mi entender, las aportaciones de «Rosa Sensat» fueron enormemente válidas; representaron un cambio fundamental en el campo de la educación y sus supuestos encontraron pleno reconocimiento en la Ley General de Educación, la cual les dio la fuerza de la razón.

— **¿Cómo ha evolucionado desde entonces la enseñanza y aprendizaje de esta materia y área?**

— Si entendemos la ciencia como el conjunto de respuestas que la comunidad científica da a los problemas

en un momento histórico determinado, es que compartimos la idea de que la ciencia ha dejado de ser considerada objetiva, eterna y universal, para ser entendida como una interpretación, una manera de mirar y de ver el mundo. Los conocimientos que forman el corpus científico admiten, pues, diversas lecturas, y pueden cambiar cuando aparecen saberes o evidencias nuevas que demuestran ser más razonables, más aplicables o más adecuadas a las necesidades sociales del momento. La enseñanza de la Geografía no es una excepción y, a lo largo de estos años, a cada manera de ver o entender el mundo, la didáctica ha tratado de responder con planteamientos adecuados a los supuestos epistemológicos aceptados. La didáctica de la Geografía, por ejemplo, ha pasado desde los años 70 por planteamientos neopositivistas, por planteamientos humanistas o fenomenológicos y por planteamientos radicales. Estos cambios, con sus innovaciones correspondientes, han tenido poca difusión y han llegado a sectores educativos muy restringidos. A mí me parece que la enseñanza de la Geografía ha vivido únicamente dos momentos de renovación importantes; el representado por el redescubrimiento de los principios de la Escuela Nueva y las teorías del aprendizaje de Jean Piaget, unidas a los supuestos de la Geografía Regional Francesa, y difundidos gracias a la Ley del 70; y el que representa la Reforma en curso, basada en la aceptación de las teorías derivadas del constructivismo de la Escuela de Vygotski, y la necesidad de sustituir la didáctica de la Geografía y la Historia, por la didáctica de las Ciencias Sociales.

— ¿Hasta qué punto incorporan las Ciencias Sociales los conceptos significativos del conocimiento y los problemas relevantes de la sociedad?

— La didáctica de las Ciencias Sociales se ha enriquecido enormemente con tres aportaciones que hoy nos parecen básicas; las aportaciones de la Filosofía de la ciencia, las del conocimiento significativo y las que son resultado de la propia reflexión didáctica de lo social.

El hecho de que la Filosofía de la ciencia acepte que todo saber es una interpretación nos lleva a considerar que la lectura o las lecturas que hoy se hacen del espacio humanizado, de las relaciones sociales o su historia, merecen y exigen una crítica. Si la ciencia es un producto humano, cabe reconocer que los hombres son hijos de su época, de los intereses dominantes y de su propia ideología, por lo que el conocimiento admite la duda, la interpretación y la alternativa. La aceptación de esta teoría en Ciencias Sociales ha significado la fundamentación de la teoría social crítica, que entiende que el mundo es como es, pero hubiera podido ser diferente y también puede ser mejor.

En educación social, los alumnos han de saber que lo que se dice del pasado y del presente son interpretaciones, maneras de entender el mundo, y que, como toda interpretación, es necesario el análisis de sus supuestos, de su mensaje y de sus intenciones, porque el conocimiento no es inocente, es ideológico y no está acabado. La Filosofía de la ciencia nos lleva a una enseñanza forzosamente dialéctica.

Si entendemos, con Vygotski, que el conocimiento es un producto social y un producto personal, es preciso reconocer que el conocimiento de la sociedad está penetrado de experiencia y que las estructuras previas de recepción tendrán una gran importancia en la selección e interpretación del conocimiento nuevo. La importancia de la percepción personal de los problemas sociales ha llevado también a cuestionar seriamente el método de aprendizaje por descubrimiento, tan querido y practicado en el campo de las ciencias sociales.

Finalmente, la necesidad de una educación social y la dificultad de reducir a un cuerpo de conocimientos materias tan diversas como la Geografía, la Historia, la Economía, la Sociología, etc., ha obligado a la didáctica a buscar los conceptos clave que definen el mundo de hoy, y a centrar la enseñanza en problemas relevantes y urgentes presentados siempre como resultado de un proceso histórico con un pasado y un poder ser. Así, por ejemplo, intentamos compartir con los alumnos algunos significados, como el hecho de vivir en un mundo interdependiente, en un mundo desigual, en un mundo diverso, en un mundo en cambio, en un mundo en el que hay conflictos, en una sociedad organizada en la que el individuo y los grupos tienen derechos y deberes. Estos conceptos clave aparecen al tratar cualquiera de los problemas del currículum y guían la selección de los contenidos de cualquier tema. Si los conocimientos sociales han de ser significativos, no pueden ser conocimientos esotéricos o puramente académicos, y las ciencias sociales permiten tratar problemas relevantes para la ciencia, que sean a la vez problemas reales, urgentes y actuales.

— ¿Qué opinión le merecen las nuevas orientaciones curriculares en la Reforma, relativas a esta

área?

— Las orientaciones generales dadas en el área de Ciencias Sociales me parecen acertadas, y hasta estaría de acuerdo en la formulación de los grandes bloques de contenidos, porque al ser enunciados muy generales admiten concreciones flexibles y diversas. El problema de la Reforma es que no se trata de un problema de currículum, sino de un problema de profesorado. Un cambio real es el resultado de un cambio de mentalidad, y un cambio de mentalidad es fruto del convencimiento.

Cabe reconocer que el Ministerio y algunas Autonomías están haciendo un gran esfuerzo en el campo de la formación permanente del profesorado, pero, sin negar su posible mérito, creo que la profesionalización del profesorado será difícil mientras el mensaje del sistema educativo sea que para ejercer de maestro basta una carrera de poca monta y que para ser profesor de Secundaria es preciso estudiar una materia cuatro o cinco años y unas horas de CAP.

— **¿Qué tendencias se dibujan actualmente en el horizonte europeo?, y ¿cómo tratan de resolver los problemas pendientes en esta área que usted conoce?**

— En Europa se desarrollan algunos proyectos que intentan definir unos conceptos sociales claves y construir unos materiales prácticos adecuados, pero estos proyectos afectan a una minoría. En general, al menos en los países que conozco, las Ciencias Sociales no saben liberarse del peso que representa la enseñanza de la Historia más tradicional, la cual ocupa lugar preferente entre las materias que se entienden como sociales. En muchos países de Europa, igual que en España, hay muchos intereses y mucha ideología en juego cuando se tratan temas de Ciencias Sociales. La lástima es que los alumnos no reciben la educación social que los ciudadanos de hoy necesitan. ¿Cómo se explica, por ejemplo, que en muchos de los nuevos currículos de Ciencias Sociales no se hable en ningún momento de la Unión Europea?

— **¿Qué deficiencias se observan en la formación del profesorado de esta área?, y ¿cómo podrían afrontarse?**

— La Universidad española se ha negado sistemáticamente a considerar las necesidades del sistema educativo y la formación profesional del profesorado de Secundaria. Esta desidia no resistirá el cambio de coyuntura, porque la democratización y la masificación de la misma Universidad crea problemas importantes a los profesores que atienden los primeros cursos, y porque la escasez creciente de recursos y la competencia entre un número excesivo de universidades comportan la evaluación del profesorado y obligan a pensar que no basta saber una materia para poder enseñar.

El mensaje actual que emite el sistema es que un profesor de Secundaria necesita muchos años de estudio para aprender su materia, un número impresionante de créditos y otro tanto de exámenes. La formación profesional, en cambio, se reduce a un cursillo teórico y práctico que debe autofinanciarse, de manera que la buena voluntad de algunos organizadores topa con la imposibilidad de hacer milagros.

Para más dificultad, los profesores de Ciencias Sociales son licenciados en una de las materias; Historia, Geografía, Arte, etcétera, carreras que en algunas universidades tienden a una especialización progresiva. Se pretendía resolver esta dificultad proponiendo para los docentes una carrera de humanidades de costosa creación, de menor rango y de dudoso éxito. Parecería más adecuado que, al igual que ocurre en Gran Bretaña, por ejemplo, los futuros enseñantes diversifiquen su formación al elegir una área de conocimiento prioritaria y otra secundaria, lo cual encaja perfectamente en los nuevos planes de estudio que cuentan con muchos créditos opcionales.

La Comisión XV que se encargó de estudiar la formación del profesorado cuando la Ley de Reforma Universitaria propuso que la formación del profesorado de Secundaria se realizara durante los últimos años de carrera, porque parece evidente que un geógrafo que desea hacer planificación territorial puede tener unas optativas distintas a las de un profesor de Ciencias Sociales. Este plan, con tres años de diplomatura y dos años de formación profesional teórica y práctica, no fue aceptado. Las alternativas posibles quedaron en estudio y aún no han tenido respuesta. En este momento parecería prudente reconsiderar la propuesta de la Comisión XV y aprovechar el

margen de opcionalidad de los nuevos planes de estudio, porque las propuestas de crear Institutos superiores para la formación del profesorado o planificar cursos de poslicenciatura topan con el problema de su financiación y con la duración desmesurada de los estudios. La solución de proceder a una selección previa drástica del alumnado para abaratar estos cursos tampoco parece viable por su elevada conflictividad.

— **Hablemos ahora de su preocupación y visión de la formación del profesorado en general y, en concreto, de la formación inicial de los maestros. Para empezar, cuéntenos algo acerca de la Escuela de Maestros de Sant Cugat, una de las experiencias pioneras en este terreno, y de la cual fue directora durante algún tiempo.**

— La experiencia de la Escuela de Magisterio de Sant Cugat fue posible gracias al trabajo y a la colaboración de muchos y porque la confusión política de los últimos años del franquismo permitieron cosas que antes y después se demostraron insostenibles. La Universidad Autónoma de Barcelona intentó ser una Universidad alternativa, por lo que tuvimos apoyos importantes en el interior y contamos siempre con la comprensión de los Movimientos de Renovación Pedagógica como «*Rosa Sensat*», donde nos habíamos formado gran parte del profesorado.

La Escuela se definía como democrática, profesional, científica y catalana, lo que, para la época, representaba todo un programa.

La estructura democrática se concretaba en que el equipo directivo era elegido por el claustro de profesores. El ejecutivo reunía la asamblea de todo el profesorado y de los representantes de los alumnos regularmente para definir líneas y criterios. Profesores y alumnos participaban activamente, porque la escuela era de todos. Las reuniones no eran fáciles, las discusiones parecían interminables, pero unos y otros aprendíamos gracias al diálogo, a la necesidad de fundamentar nuestras convicciones y buscar una estrecha coherencia entre el pensamiento y la acción. La igualdad en la participación iba acompañada, para los profesores, de la igualdad de categorías y salarios, por lo que todos, fuera la que fuese nuestra categoría, cobrábamos de un fondo común por horas de trabajo y responsabilidades, de acuerdo con los criterios acordados en asamblea.

La defensa de la democracia comportó una clara oposición a la dictadura, la participación de la Escuela en manifestaciones y asambleas organizadas por la oposición y algunos sustos.

La Escuela se definía como profesional, porque su objetivo era formar maestros capaces de renovar la escuela. Nuestros planes de estudio contemplaban especialidades entonces inexistentes, como Educación Infantil y Primaria. Se contrató al profesorado atendiendo no sólo a su preparación académica sino que era también prioritario contar con una sostenida experiencia docente, de manera que se incorporaron a la Escuela maestros de reconocida solvencia. Se comenzaron experiencias en las que el profesor universitario iba a la Escuela Primaria con sus alumnos y se hacía cargo sistemáticamente de unas clases, buscando relacionar estrechamente la teoría y la práctica.

La Escuela proclamaba su catalanidad. Las clases se daban en catalán y los alumnos recibían clases de catalán pagadas con la ayuda del Sr. Forrellat, industrial de Sabadell. El derecho de los pueblos y de Cataluña a defender su identidad y su libertad fueron defendidos con entusiasmo y con no pocas dificultades.

La Escuela pretendía también enseñar con el rigor científico necesario para dignificar la profesión, justificar la exigencia de un cuerpo único de enseñantes y defender su espacio en la Universidad.

— **¿Hasta qué punto aquellos propósitos de los años 70 se han recogido en la formación del profesorado actual?**

— En la formación actual del profesorado falta un proyecto explícito y compartido, que no suplen la suma de créditos académicos.

— **Más concretamente, ¿cómo valora la integración de las Escuelas Normales dentro de la Universidad, el período de prácticas y los contenidos del actual plan de estudios?**

— La integración de las Escuelas Normales dentro de la Universidad ha sido un proceso muy lento. La Ley General de Educación de los años 70 amplió la Enseñanza Primaria obligatoria hasta los 14 años, y ello obligó a la Administración a elevar el nivel de la formación del profesorado de Primaria y a integrar las Escuelas Normales en la Universidad. Sin embargo, la integración fue más nominal que real. La dificultad ha sido doble: la academia universitaria ha considerado a los profesores de las Escuelas como de categoría inferior, y los profesores de las Escuelas han respondido a esta desconsideración de dos maneras: unos han continuado como siempre sin querer darse cuenta de que hay que dar respuestas adecuadas a las nuevas necesidades; otros han trabajado para obtener los grados académicos de rigor, pero este colectivo, en su afán académico y mimético, ha olvidado muchas veces su especificidad como formadores de profesionales de la enseñanza, alejándose de la escuela y de sus problemas. La verdadera categoría universitaria de las Escuelas Normales debía venir, a mi criterio, del rigor y de la adecuación de la práctica profesional de sus alumnos, y esto precisamente es lo que no ha sucedido.

Si creemos realmente en el constructivismo, no podemos separar la formación académica de la formación práctica. El período de prácticas, situado al final de carrera y de curso, tiene la finalidad de comprobar y experimentar aquello que antes se ha aprendido, lo que responde a la lógica de las teorías conductistas y neopositivistas. Hoy sabemos que la motivación y la pregunta significativa vienen de la acción, la cual exige reflexión y fundamentación para revertir de nuevo en la acción.

Desgraciadamente, las prácticas han cambiado muy poco en los últimos veinte años. Las prácticas siguen en los últimos cursos y no se relacionan con la teoría. Se organizan como un apéndice, y a lo máximo que se ha llegado es a lograr que los alumnos aterricen en una escuela con un dossier en la mano que les oriente sobre qué deben observar, preguntar o hacer para confeccionar debidamente su memoria de prácticas. La relación del maestro que recibe a un alumno en su clase con la Universidad se reduce, en el mejor de los casos, a recibir un día la visita del profesor tutor del practicante.

Contamos con experiencias alternativas satisfactorias, pero son muy minoritarias, porque demandan por parte del profesor universitario un nivel avanzado de reflexión teórica para poder coordinar un seminario con maestros tutores, y una práctica escolar amplia y sostenida para poder relacionar esta teoría con los problemas reales del aula.

En cuanto a la pregunta sobre los planes de estudio, he de responder que los considero una catástrofe nacional. El Ministerio dio un margen muy amplio de autonomía a las Universidades y las propuestas de planes de estudio elaboradas por las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado han sido el resultado de las presiones individuales y departamentales por conseguir créditos y profesores y, para resituar al profesorado desocupado por el cambio de plan de estudios y la desaparición de las especialidades que atendían a la segunda etapa de Primaria. La experiencia ha sido tan dolorosa y los resultados tan negativos, que ya se habla de modificar unos planes que aún no se han aplicado totalmente. El resultado ha sido la multiplicación de asignaturas, la atomización de los estudios y la pérdida de una oportunidad única para formular propuestas profesionales serias. Sencillamente, las propuestas de planes de estudio no han tenido en cuenta a los maestros ni han definido un modelo coherente de formación; se han limitado a un simple y burdo reparto de créditos. El hecho de que haya ocurrido algo semejante en muchas Facultades no sirve de consuelo.

— Usted desde hace tiempo defiende una selectividad más rigurosa y específica para los estudios de Magisterio. Supongo que mantendrá su punto de vista cuando en dicha carrera se aprecia actualmente una cierta tendencia a la proletarización y un descenso del nivel cultural. ¿Qué fórmulas podrían arbitrarse al respecto?

— Cuando hubo la masificación de las Escuelas Normales, a finales de los años 70 y principios de los 80, defendí, ciertamente, una selectividad más rigurosa. Tuve escaso éxito en mis propuestas, porque en aquel momento parecía prioritario alcanzar la plena escolarización, y para ello se tenía que garantizar la producción masiva de maestros. Las políticas que priman la cantidad son muy peligrosas y han causado enorme daño a la profesión y a la sociedad, si bien es verdad que con esta política se ha alcanzado una tasa de escolarización equivalente a la de los países más avanzados de Europa.

Siempre he creído que ser maestro es difícil, que entraña una enorme responsabilidad social y que todo el mundo no sirve para esta profesión de ayuda. Hoy la demanda de maestros ha bajado considerablemente y se ha

situado a un nivel tan bajo que permitiría aplicar medidas orientadas a garantizar una mayor calidad.

Las fórmulas que podrían arbitrarse son muchas. Es evidente que un examen de entrada no demuestra nada, porque sólo mide los conocimientos adquiridos y éstos dependen de múltiples circunstancias; más interesante sería que midieran la cantidad de conocimientos que los candidatos son capaces de aprender. Un examen de entrada tampoco ofrece garantías profesionales. Las fórmulas más interesantes que se aplican actualmente son las que exigen del candidato unos estudios académicos previos en algún Departamento de la Universidad antes de entrar definitivamente en la preparación profesional. Los estudios previos sobre una o varias áreas de conocimiento obligan a los candidatos a una disciplina intelectual, y si a ello se suma la opción de unas prácticas prematuras en la escuela, todo ello pone a prueba el interés de la alumna o el alumno por la profesión.

— ¿En qué medida los modelos formativos de otros países europeos tratan de subsanar las deficiencias anteriormente señaladas?

— La Pedagogía Comparada sugiere soluciones y ofrece ideas interesantes, pero siempre resulta difícil comparar sistemas educativos e importar soluciones, porque responden a contextos sociales y sistemas diversos.

Personalmente, nunca he ocultado mis preferencias por el sistema educativo anglosajón, por su flexibilidad, su capacidad de admitir la diversidad de opciones, por la importancia que da a la formación de la personalidad del alumno y por su confianza en el diálogo y en la tutoría.

En el capítulo de la formación del profesorado me interesa especialmente una de las modalidades existentes en Inglaterra y Gales, que consiste en cursar una carrera universitaria de tres años, seguida de una formación profesional teórica y práctica de un curso y de otro curso de inducción o prácticas guiadas y remuneradas.

— ¿En qué sentido puede decirse que la dignificación y el reconocimiento social de la función del maestro ha mejorado o empeorado en los últimos tiempos?

— A mí me cuesta hablar de estos temas porque considero que la importancia de una profesión depende de cómo se ejerza. Hay maestros que me merecen la mayor consideración y otros me merecen muy poca; lo mismo me ocurre con los profesores de la Universidad.

Hablando en general, me parece que a nivel científico la profesión de enseñante se va revalorizando a medida que la ciencia demuestra la importancia que tiene la construcción de las estructuras mentales en las primeras edades, y se crea reflexión e instrumentos para mejorar la actuación del profesor.

Yo creo que la profesión docente mejorará cuando se demuestre que sus profesionales saben qué hacer para que el alumno aprenda. Gran parte del descrédito de la profesión de enseñante es consecuencia de que ésta es una profesión que cualquier persona culta con un poco de sensibilidad ha podido ejercer con las mismas posibilidades de éxito que un profesional.

— ¿Qué cuota de responsabilidad tiene la actual política educativa del MEC y el proceso de reforma en la situación del profesorado?

— Creo que el Ministerio emprendió una reforma de la que se tenían claros dos objetivos: uno, ampliar la formación general básica hasta los 16 años, retrasar con ello la selección social, y devolver a la Secundaria la formación de los alumnos de 12 a 14 años; dos, corregir las políticas cuantitativas con una mejora de la calidad de la enseñanza.

El peso de la Reforma en curso afecta esencialmente a la Educación Secundaria y no es posible llevarla a buen término sin un cambio de mentalidad por parte del profesorado de este nivel. Este cambio de mentalidad difícilmente se logrará desde arriba con propuestas curriculares, si no se cambia también la formación inicial, el sistema de entrada y selección del profesorado y el proceso de promoción del docente. En estos tres campos el Ministerio no ha dado una respuesta adecuada, de manera que parece que lo más importante de la Reforma sea saber utilizar adecuadamente el vocabulario al uso y formular los objetivos usando el infinitivo.

— ¿Se atreve a hacer un pronóstico del futuro de la Reforma?

— Estoy convencida de que los resultados de esta Reforma se verán dentro de 10 o 15 años y que, durante este tiempo, la situación será muy conflictiva. A mi entender, la ampliación de la escolaridad obligatoria justifica por sí sola toda esta movida, y esta ampliación era una decisión inaplazable. Quizás el fracaso escolar, que se adivina masivo, fuerce a realizar cambios cualitativos importantes, de manera que los problemas y contradicciones del sistema puedan convertirse en motor de un verdadero cambio. Yo preferiría que la Reforma viviera una época conflictiva y agitada, que provocara reflexión y llevara a formular alternativas y posibles soluciones, a que la Reforma se acomode al sistema vigente para que todo se reduzca a un mero cambio de nomenclatura.