

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales

D.L. VA-369-99

ISSN 1575-0965

, (), (2000)

La formación del maestro ante los retos de la sociedad postmoderna

Moreno Mínguez, Almudena

Resumen:

El objeto de este artículo es analizar históricamente cómo los cambios sociales han influido en la transformación de los sistemas educativos. En concreto reflexionaremos sobre la evolución de los estudios de Magisterio y cómo la formación del maestro ha condicionado, en parte, el ethos y posición de este grupo en la estructura social. El advenimiento de la sociedad de la información denominada postmoderna exige el replanteamiento de las funciones del maestro y por tanto, de la formación que recibe en la Universidad.

Abstract:

The aim of this article is analyze in a historical perspective how the social changes have influenced in the transformation of the educational systems. We will pay attention particularly on the evolution of the career in teaching and the way the formation of the teacher has partially conditioned the ethos and position of this group in the social structure. The coming of the society of the information called postmodern requires the reformulation of the teachers' functions and therefore, of the formation he receives in the University.

Descriptores (o palabras clave):

Maestro, formación, postmodernidad

INTRODUCCIÓN

Como señaló Larena (1987:441) hace más de diez años, salvo escasas excepciones, el maestro de enseñanza básica ha venido siendo el gran ausente de los estudios sociológicos. Sin embargo, éste se ha caracterizado por tener un "ethos" característico y una trayectoria histórica que le hace especialmente relevante en el análisis sociológico. Entre otras características definitorias de su idiosincrasia como grupo social destacan la procedencia de clase media-baja, fundamentalmente del medio rural, la feminización del colectivo y la dualidad propia de su posición social en la estructura social y cultural.

El objeto de este artículo es analizar históricamente cómo los cambios sociales han condicionado la transformación de los sistemas de enseñanza, en concreto los estudios de Magisterio, y la función del maestro en el mismo, y viceversa. El marco contradictorio de la modernidad (Hargreaves, 1994; Touraine, 1997; Giddens, 1994) será el referente teórico en el que vamos a contextualizar la ambivalente función desempeñada por el maestro en una sociedad en continua transformación.

No pretendemos con ello mitificar ni desmitificar la figura del maestro, sino todo lo contrario, objetivar las relaciones sociales que históricamente ha contribuido a la construcción social de la figura del maestro.

LA INSTITUCIONALIZACION DEL MAGISTERIO EN PERSPECTIVA HISTÓRICA

Aunque las Escuelas de primeras letras fueron creadas por Alfonso X El Sabio, la institucionalización de la formación de los maestros no se hará efectiva hasta el siglo XIX con la creación de las Escuelas Normales. Hay que advertir al respecto que desde su génesis, estas primeras escuelas tenían el acceso restringido exclusivamente para los varones, lo que equivale a decir que a la mujer le fue negada por ley el derecho a recibir formación en las primeras Escuelas de Magisterio, hasta la creación de la Escuela Normal Central de Maestras en 1857.

Los cambios sociales, económicos y políticos que acontecen en la sociedad española de mediados del siglo XIX favorecen el aumento de la demanda educativa, lo que obliga a crear instituciones de carácter oficial encargadas de la formación de un cuerpo docente especializado e integrado en el incipiente sistema educativo español. De esta forma, el Gobierno de 1834 institucionaliza por primera vez la formación del Maestro con la creación de las Escuelas Normales de Enseñanza Mutua por Real Orden de 8 de septiembre de 1834. De esta forma, la formación de los maestros dependerá, por tanto, del Estado. Los proyectos de los liberales sentaron las bases del nuevo modelo de enseñanza. El Plan de Instrucción Primaria de 1838 siguió los principios básicos de los textos anteriores, integrando los principios básicos del liberalismo moderado en materia de educación, siendo el antecedente del Plan Pidal de 1845 y de la Ley Moyano de 1857. Así se crea en 1838 en Madrid la primera Escuela Normal Central de Maestros. El Gobierno pretendía con estas medidas llenar el vacío existente en cuanto a la formación de maestros -agentes sociales encargados de socializar y normalizar en los valores del orden social establecido (Peset y Peset, 1974: 560). Gil de Zarate (1844-1851), figura clave en la política educativa española, redacta en 1843 un Plan estandarizado para las Escuelas Normales que regularizó la situación salarial de los maestros. Se trata de un documento básico que, dadas las funciones socioeducativas asignadas al maestro, subrayaba la importancia de la formación cualificada del maestro.

Los sucesos revolucionarios europeos de 1848, en los que se acusa a los maestros de participar en actos políticos, hicieron resurgir cierto recelo contra el Magisterio, lo que llevó a Bravo Murillo a intensificar el control ideológico de las Escuelas Normales, limitando así la autonomía de los maestros en el ejercicio de sus funciones educativas. En estos reglamentos nada se decía sobre la formación de la maestra, excluida hasta este momento de las Escuelas Normales. De hecho, en este momento histórico tan sólo contamos con la figura de la maestra maternal, creada por Montesinos en el Reglamento de Instrucción Pública, donde se decía que los maestros se servirían de sus esposas, hijas y sirvientas para atender la educación de las niñas en las Escuelas Normales (San Román, 1998: 126). La Ley Moyano de 1857 consolida el modelo de maestra maternal, proponiendo un Plan de Estudios enfocado hacia la formación de una profesional de la familia y no del Magisterio.

La Ley Moyano supone el inicio de la modernización de la Escuela Primaria, aunque no consiguió sus propósitos debido a las limitaciones que imponía la situación sociopolítica y económica. El perfil de maestro que dibujaba el currículum de esta ley respondía al modelo secular y desorganizado de la España invertebrada de finales del siglo XIX, lo que influyó negativamente en la formación de los maestros. Para ejercer como tal sólo se necesitaba un certificado de aptitud y moralidad que era expedido por la respectiva Junta Local y revisado por el Gobernador de la

Provincia, obviando la evaluación realizada por las Juntas de Profesores de las Escuelas Normales. La escuela se convierte así en un espacio normalizador y continuador de la función socializadora realizada por la familia.

La subordinación de la formación de maestros a los intereses económicos que impuso la Ley Moyano acentuó la degradación del Magisterio así como la posición económica de los maestros, lo que en cierta manera supuso el inicio de la feminización del Magisterio, ya que el colectivo masculino empezaba a inclinarse por la elección de otros sectores laborales mejor remunerados y reconocidos socialmente (Apple, 1987: 590; Hinojal, 1991).

Con la proclamación de la Ley Romanones de 1902 sobre la enseñanza pública, la escuela adquiere una función claramente ideológica, intensificando la decadencia del Magisterio, ya que la escuela se convierte en una institución tutelar, similar a la familia, cuya función básica era "domesticar" y "civilizar" a los niños, recluyendo la enseñanza de contenidos a un segundo plano. Prueba de ello es que en 1901 se suprime el título de Maestro Normal, incorporando los estudios de Magisterio a los Institutos Generales y Técnicos de segunda enseñanza (Escolano, 1982: 92). Hay que subrayar aquí la importancia que tuvo la Institución Libre de Enseñanza en la medida en que contribuyó a la introducción de nuevas teorías educativas así como del método científico en el curriculum de Magisterio.

Las reformas introducidas por el Ministro Bergamín en 1914 fueron claves para la revitalización y reconocimiento profesional del Magisterio. Entre otras medidas que se adoptaron figuran la unificación de un Plan de Estudios específico par la obtención del título de Maestro y el acceso a la enseñanza por oposición. Los años posteriores hasta el inicio de la Guerra Civil contribuyeron a crear un clima de opinión favorable para transformar los estudios de Magisterio en universitarios, lo que se consiguió en parte con la proclamación de la Segunda República a través del Decreto de 9 de septiembre de 1931 en lo que se denominó el Plan Profesional del Magisterio. La reforma educativa de 1931 supuso un gran avance en la modernización de las Escuela Normales españolas, proceso que se vio interrumpido durante el régimen franquista.

En este contexto de control ideológico y progresiva industrialización de la sociedad española nace la Ley Villar Palasí de 1970 que significó el retorno del Magisterio a la condición de estudios universitarios. Esta ley responde a los objetivos de un proyecto educativo tecnocrático acorde con las demandas que planteaba el desarrollo económico de la sociedad española (Martín Izquierdo, 1993 :16). Sin embargo, el debilitamiento del modelo autoritario-tecnocrático desarrollista de la dictadura y el desfase existente entre la España oficial y la España real son factores que contribuyeron a debilitar la legitimidad de la Ley de Educación de 1970 que, en un breve período de tiempo, quedó desfasada como consecuencia de la aceleración del cambio social experimentado por la sociedad española.

En lo referente al Magisterio, esta Ley integra la formación de los profesores de Educación General Básica en el marco de las denominadas por primera vez Escuelas Universitarias del Profesorado, estructurando los estudios en tres años académicos, como ciclo universitario corto, equivalente al título de Diplomado. La revisión curricular llevada a tal efecto supone una nueva ordenación curricular de los contenidos cursados, revalorizando las disciplinas pedagógicas y el practicum. Por primera vez se reconocen explícitamente la educación preescolar y la educación especial como especialidades. No debemos olvidar, sin embargo, que el contenido del curriculum de Magisterio se corresponde todavía en este período con ciertos intereses sectoriales y corporativos que introducen asignaturas de claro signo ideológico como la educación cívico-social y religiosa. En lo que respecta al acceso al cuerpo profesional de maestros, esta Ley estableció la posibilidad de acceso

directo a la docencia para aquellos alumnos de mejor expediente .

La Reforma educativa de 1970, por tanto, no consiguió paliar la crisis estructural en que se encontraba en aquellos momentos las Escuelas Normales, aunque sí supuso un avance relevante con respecto a la Ley anterior. De hecho, las encuestas que se realizan en aquellos momentos a los profesores y alumnos de las propias escuelas así lo confirman. (Escolano, 1982 : 101).

Las reformas educativas llevadas a cabo por el gobierno socialista se consuman en la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, la Ley Orgánica General de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1989 y la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) de 1983. Los objetivos que subyacen a las mismas son garantizar el derecho a la educación para todos los ciudadanos y elevar la calidad de la enseñanza. Esto supone un reto importante para las Escuelas de Magisterio que han de adaptarse a los cambios sociales (escolarización masiva, etc.) y a los objetivos impuestos por esta Ley. Esta reforma se realizará mediante la actualización de los contenidos académicos y adecuando la oferta de los títulos a las demandas de la nueva sociedad. La Ley de Reforma Universitaria de 1985 concede plena autonomía a los Consejos de Universidades para que estos definan las directrices generales de los Planes de Estudios y por otro lado, contempla que los Departamentos tengan plena legitimidad para financiarse y contratar al profesorado. Para el caso de estas Escuelas Universitarias se crea la categoría de Profesor Titular de Escuela Universitaria al que se accede con la Licenciatura universitaria.

El Real Decreto d 1440/1991 de 30 de agosto establece el título oficial de Maestro y posibilita que las Escuelas Universitarias de Formación de profesorado diversifiquen y amplíen sus currícula en numerosas especialidades, introduciendo asignaturas troncales de nueva implantación como la Sociología de la Educación o la Psicología de la Educación, así como numerosas asignaturas optativas y de libre elección.

La elaboración y revisión de los Nuevos Planes de Estudio no han contribuido a cualificar el curriculum de Magisterio como hubiera sido deseable, ya que ha tenido mayor proyección el curriculum oculto que el manifiesto. Este hecho se pone de manifiesto en la insatisfacción y desacuerdo que manifiestan los estudiantes de Magisterio respecto a la redacción de los nuevos Planes de Estudio, que les despiertan numerosas dudas respecto a su futuro profesional (De la Fuente, 1998). Si es cierto que se han conseguido importantes mejoras en la formación de los profesores y en su situación profesional, igualmente lo es el hecho de que existen importantes diferencias cualitativas con respecto a las Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado en los distintos países europeos (Ferrer, 1996).

Esto parece indicar que aún queda mucho por hacer, pero el primer paso es legitimar la formación del Maestro en la estructura universitaria actual, ya que la formación de este colectivo generalmente se ha situado en un discurso universitario ambivalente y contradictorio. Por un lado, se insiste en la retórica sobre la importancia de la formación del profesorado y por otra, se impone la realidad de una situación social y económica que ha impedido que ésta pasara a un primer plano (Imbernon, 1997; Pérez Gómez, 1991).

En cualquier caso, los datos existentes al respecto ponen de manifiesto que la formación de los maestros sigue siendo la asignatura pendiente del sistema universitario español en el que se forman los profesionales sobre los que pivota una parte importante de nuestro sistema educativo, acentuando así la dualidad que caracteriza a la condición de maestro y al propio Magisterio.

LA EDUCACIÓN Y EL MAGISTERIO ANTE EL ADVENIMIENTO DE UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL VERSUS GLOBAL

La dinámica de los contradictorios procesos sociales que están aconteciendo en la sociedad actual se proyectan sobre la institución educativa a la que se le presentan importantes retos que pasan por encontrar un consenso sobre las funciones que debe cumplir la educación en la sociedad postmoderna. Si partimos del hecho de que la educación desempeña una función dual : por un lado, garantizar el orden social (reproducción y acumulación) y por otro, potenciar la democratización mediante el desarrollo de la autonomía personal, la participación activa y el respecto a las minorías y a la diversidad cultural, entonces estaremos en condiciones de elaborar un marco teórico y metodológico en el que podamos situar la situación actual y características del Magisterio.

Las paradojas que describen la situación de la educación en la sociedad postindustrial democrática se enmarcan en el contexto de transformaciones sociales, económicas y culturales que están teniendo lugar en las sociedades occidentales desarrolladas. Estos contradictorios procesos que tienen lugar en la denominada sociedad del conocimiento se proyectan sobre la concepción del Magisterio y la educación básica, que en estos momentos se encuentra redefiniendo sus estrategias didácticas y metodológicas, como pone de manifiesto la actual reforma de los Planes de Estudios que se está llevando a cabo en las Escuelas de Formación del Profesorado.

Los efectos de la postmodernidad (globalización, homogeneización, tecnificación, etc.) han dado lugar a un mosaico de manifestaciones culturales multivocales, que en algunos casos han tenido como consecuencia expresiones y movimientos racistas que emergen, fundamentalmente, en sociedades globalizadas. Best y Keller (1998) han denominado a este proceso como la dialéctica de la globalización y la localización. Estas contradicciones y paradojas de las postmodernidad tienen un eco real en las políticas y prácticas educativas de los docentes como han puesto de manifiesto los trabajos de Apple (1996) y Hargreaves (1996).

En el contexto de la dialéctica globalización-multiculturalización, que es propia de la sociedad postmoderna, se hace necesaria una revisión de los conceptos tradicionales de "estratificación social", "segregación" o "igualdad de oportunidades" utilizados en los trabajos de Bowles y Gintis (), Baudelot y Establet () o Bernstein (), que se centraban, fundamentalmente, en el estudio del acceso diferencial de los individuos a las distintas escuelas y niveles educativos según su pertenencia a una determinada clase social, etnia o género. De hecho, la puesta en práctica de una política educativa puede tener efectos muy diferentes en escuelas similares pero localizadas en diferentes comunidades culturales (Wells y Lopez, 1999). Por lo tanto hemos de partir del principio de que no se pueden elaborar currícula homogéneos y universales para todas los grupos sociales, sino que éstos han de integrar las distintas capacidades, motivaciones, identidades culturales e intereses de los alumnos. Esto supone replantear la consideración de la equivalencia clásica entre diferencia y desigualdad y por lo tanto, del concepto de igualdad de oportunidades educativas que ha evolucionado desde la concepción diferenciadora según la pertenencia a determinadas clases sociales hasta la concepción multicultural que integra lo que se ha dado en denominar la igualdad de las diferencias, (Flecha, 1999b). como se puede observar en el siguiente cuadro:

Como consecuencia se ha desarrollado una línea de pensamiento en torno a la adecuación y concepto de la educación multicultural en la sociedad postmoderna, ya sea de carácter dialógica o relativista, que tiene tantos defensores como detractores. Algunas de las aportaciones denominadas feministas y postmodernas

subrayan el fin de la modernidad y la importancia de la aceptación de la diferencia como requisito para poner fin a las prácticas de dominación basadas en principios universalistas, conduciendo así a lo que Flecha (1999a) denomina *approach relativistic*. Estos movimientos fundamentan sus argumentaciones en el respeto absoluto a la diferencia que en muchos casos más que poner fin al racismo generan otro tipo de racismo denominado postmoderno, opuesto frontalmente al etnocentrismo del racismo moderno. Por el contrario, la denominada *approach dialogic* basada en los principios dialógicos y comunicativos de la filosofía de Habermas y Freire, posibilitaría la convivencia entre las distintas comunidades culturales sin necesidad de acudir a planteamientos reivindicativos y conflictivos. En Habermas (1987), la educación se fundamentaría en el diálogo intersubjetivo y comunicativo como elemento integrativo de toda sociedad. La diferenciación entre acción estratégica y comunicativa se resuelve a través de la educación (entendida como diálogo intersubjetivo entre sujetos), de forma que ésta favorece el encuentro mutuo mediante actos de entendimiento. Por tanto, desde la perspectiva habermasiana, la educación debe ser algo compartido, ya que no hay actividad más solidaria y cooperativa que la enseñanza, considerada como acto de comunicación.

En este contexto se están desarrollando nuevas líneas de pensamiento y análisis en torno a las funciones que cumple la educación en la sociedad postindustrial. En una sociedad que Beck define como de "riesgo", donde la educación ya no garantiza la movilidad social y ocupacional como en la sociedad industrial, ésta tiene que ser capaz de redefinir los objetivos que históricamente se le han asignado (normalización y socialización). Las desigualdades educativas ya no se refieren únicamente a la clase y al origen familiar, sino a las capacidades que tienen los individuos para resolver problemas derivados de género (compatibilización trabajo familiar y profesional) o de la pertenencia a una determinada cultura. Hoy se espera de los individuos que sean capaces de desenvolverse en el marco de una amplia variedad de riesgos globales y personales, diferentes y mutuamente contradictorios (Beck y otros, 1997: 21). Por tanto, la educación debe contribuir a que el individuo se forme a sí mismo con el fin de que éste sea capaz de dominar las "oportunidades arriesgadas". Esto apunta a que, en una sociedad de riesgo donde los títulos están devaluados, la desigualdad educativa tiene más que ver más con lo que se enseña que con los resultados obtenidos. Un individuo consciente de la fragmentación de los discursos y universos que componen el "yo" está en mejores condiciones de triunfar en una sociedad ambivalente y contradictoria que aquel perfectamente socializado y normalizado en valores tradicionales que, en términos generales, resultan ser anacrónico en la sociedad postindustrial. Esto quiere decir que la práctica educativa del Magisterio debe integrar en sus currícula la dualidad característica de esta sociedad (globalismo-particularismo) para formar individuos integrados y no segregados por razones económicas, de género o culturales. La escuela se está haciendo eco de estos movimientos culturales y está tratando de integrar en los distintos programas educativos las pedagogías multiculturales con el fin de combatir el racismo y etnocentrismo presente en nuestras sociedades.

En la misma línea de interpretación, Touraine (1993;1997) considera que la educación en la sociedad actual no se puede seguir considerando únicamente como una agencia de socialización cuyo fin es integrar al individuo en los valores sociales de la ciudadanía ilustrada. La educación clásica ha estado centrada en la sociedad y no en el individuo, debido a que el individuo de la modernidad ha estado al servicio del progreso, la nación y el conocimiento. En este contexto de interpretación, Touraine aboga por una nueva educación a la que denomina escuela del sujeto, orientada hacia la consecución de la libertad del sujeto personal, hacia la comunicación intercultural y hacia la gestión democrática de las relaciones que se establecen ente individuo-educación-sociedad.

En esta sociedad actual, donde los individuos construyen su personalidad a partir de la interiorización de discursos antagónicos y contradictorios representados a través de imágenes virtuales, la institución educativa y los educadores se enfrentan a un importante desafío que les ha de llevar a una comprensión más amplia de cómo se genera el conocimiento, cómo se configuran las identidades y cómo se articulan los valores que sustentan la práctica educativa. Por tanto, los educadores han de ser capaces de integrar en los currícula aspectos básicos como el respeto de los derechos humanos, los principios de la convivencia democrática y el respeto a las diferencias. En la medida en que se avance en este proceso educativo será posible que "todos" los individuos convivan y aprendan en las mismas escuelas pudiéndose manifestar como diferentes en condiciones de igualdad.

En cualquier caso y como apunta Touraine (1997) habrá que estar atentos a las consecuencias no deseadas que puede tener para la ciencia y la práctica educativa la aplicación in extremis del multiculturalismo y su derivación en el relativismo cultural como muy bien apunta en la siguiente nota Touraine (1997: 230), quien da una definición de educación multicultural muy cercana a la concepción que venimos manteniendo en este proyecto docente y que alerta sobre los excesos de la opción relativista: "No hay sociedad multicultural posible sin el recurso a un principio universalista que permita la comunicación entre individuos y grupos culturalmente diferentes. Este principio universal bien podría ser la educación multicultural como el instrumento más adecuado para combinar la igualdad y la diversidad. El principal problema con el que se encuentra el multiculturalismo es el relativismo cultural radical que en nombre de la premisa "todo es válido" puede llevar a múltiples formas de control y dominación. Por lo tanto, la educación multicultural tiene una doble función: debe favorecer la comunicación entre grupos y garantizar la diversidad dentro de los límites morales y éticamente reconocidos por los Estados democráticos, ya que el multiculturalismo no debe ser reducido a un pluralismo sin límites".

EL MAESTRO ANTE EL CAMBIO SOCIAL Y EDUCATIVO

La dualidad característica del maestro: posición y rol del maestro en la cultura postmoderna.

La condición de maestro se ha caracterizado históricamente por la ambivalencia de su posición y rol. El Magisterio ha supuesto un medio de movilidad social de gran importancia, sobre todo en el medio rural y fundamentalmente para los varones, ya que las mujeres lo utilizaban fundamentalmente para mantener el status familiar de origen. Esto quiere decir que en lo que respecta a la posición social ocupada por el maestro en la estructura social, estos han gozado de un status elevado en su grupo de origen, aunque realmente han pertenecido al estrato más bajo de la clase media. Por otra parte, en lo que respecta al rol desempeñado -en la medida en que el ejercicio profesional exige al maestro trabajar con niños- éste queda excluido en cierta manera del mundo de los adultos, pero a la vez le impone comportarse como un adulto. Por lo tanto, en el ejercicio de su profesión han de desempeñar una doble función: por un lado, distanciarse del sujeto (niño) y actuar objetivamente e imparcialmente (perspectiva etic) y por otro, identificarse con el universo simbólico del niño (perspectiva emic) para poder educar al niño (extraer sus potenciales) en las mejores condiciones. Por estas razones se ha denominado al maestro como "extraño sociológico", ya que se trata de un profesional no integrado en la estructura social ni identificado con el rol desempeñado. Lerena lo ejemplifica de la siguiente forma: "Históricamente los maestros (y está claro que me refiero no a la media, sino al modelo típico ideal) ha vivido de paso, aquí y allá, con cierta tendencia a no echar raíces en ninguna parte. El extraño sociológico es un desarraigado, un extraño" (Lerena, 1987:461).

En lo referente a la condición de maestra, esa dualidad se ha visto atenuada, ya que para la mujer el Magisterio ha sido una forma de mantener su status social y de prolongar su rol de madre al de maestra maternal en la escuela (San Román, 1998).

El advenimiento de la sociedad postmoderna ha acentuado aún más si cabe esa ambivalencia que caracteriza a la figura del maestro. Nos encontramos ante una sociedad caracterizada por el cambio acelerado, la diversidad cultural, la racionalización, la burocratización y por la gran incertidumbre existente respecto al futuro. Junto a esta sociedad convive una escuela, que en palabras de Hargreaves (1994: 50) es "una estructura monolítica que mantiene unos fines anacrónicos en unas estructuras institucionales caducas". En este contexto, los profesores tratan de hacer frente a las presiones sociales y a los retos que impone la sociedad postmoderna caracterizada por la incertidumbre y el riesgo, donde la función del maestro ya no es tanto normalizar como proporcionar los instrumentos adecuados a los individuos para que sean capaces de gestionar "el riesgo" (Giddens, 1994). De hecho en la literatura especializada se generalizan las argumentaciones sobre la crisis de las que fueron instituciones básicas de socialización en la sociedad industrial como son la familia (Popeone, 1994; Flaquer, 1998) y la escuela (Combs, 1982; Touraine, 1997). En cierta manera parece que estas instituciones no fueran capaces de gestionar el riesgo y de dar respuestas a los retos impuestos por la sociedad postmoderna. Pero, ¿cómo afectan estos cambios a la posición y rol del maestro?, ¿Cómo se adaptan las Escuelas de Formación del Profesorado al cambio social?. A este respecto hay que subrayar que existe una amplia bibliografía concerniente al cambio educativo, pero son muy escasos los estudios referidos al maestro y a su formación académica.

No olvidemos que en el contexto de la sociedad industrial surgieron los actuales sistemas de educación donde se formaron los maestros encargados de educar a una incipiente mano de obra capaz de satisfacer las necesidades de la emergente industria capitalista. De esta forma, las escuelas se convierten en espacios sociales cuya función principal era vigilar, normalizar y sancionar (Foucault, 1984; Valera, 1989) mediante la fijación de horarios, la diferenciación de espacios por edades y niveles y la consiguiente legitimación del examen como ritual credencialista. En este marco represor, el maestro debe actuar con autoridad y siguiendo los principios que establece la norma. Paralelamente y ante la masiva escolarización de las clases más humildes se generalizan las políticas compensatorias basadas en la igualdad de oportunidades como evidencia la redacción del Informe Coleman (1966).

En cualquier caso, una consecuencia inmediata de la modernidad ha sido la excesiva burocratización (Weber, 1979) que también ha proyectado sobre la escuela, condicionando así el trabajo del maestro. Estos procesos, de alguna manera, han acentuado las contradicciones características del rol de maestro (Ortega, 1991). Escolano (1996: 46) subraya como el propio maestro ha de ejercer simultáneamente el rol de técnico que identifica al maestro como experto, el rol de agente socializador en valores y legitimador del orden social y el rol de psicólogo para satisfacer las necesidades básicas de formación y desarrollo personal, lo que plantea el siguiente interrogante, aún no contestado: "¿Puede el maestro ser al mismo tiempo un profesional eficaz, un juez justo y un buen compañero?" (Escolano, 1996 :46). De alguna manera el cambio social intensifica las contradicciones existentes entre el "yo sustancial" del maestro que trata de cumplir con los objetivos de la socialización y endoculturación del alumno y el "yo situacional" comprometido con los objetivos marcados por el curriculum e impuestos desde fuera (Nias, 1989). Esto viene a decir que el cambio en la estructura organizativa se adelanta al cambio en el "ethos" del profesorado, ya que

éste colectivo se encuentra inserto en un entramado cultural en el que conviven el presente y el pasado. Como consecuencia de ello, y ante los retos que impone el cambio social, los maestros tratan desde sus aulas de restaurar y reforzar el edificio de la modernidad bajo las murallas de un progresismo romántico que se resiste al cambio. En este sentido no deja de resultar paradójico que muchos directores de escuelas primarias se refieran a sus escuelas como "familias". Sin embargo, la reafirmación de políticas burocráticas, cuyo objetivo es poner fin a dicho paternalismo, tampoco parece ser la solución más adecuada para adaptarse al cambio social. No es fácil buscar soluciones pero quizás un primer paso esté en prestar mayor atención a los desafíos y posibilidades que la postmodernidad plantea a los maestros y escuelas. Y quizás este paso se pueda empezar a dar en las Escuelas de Magisterio donde se forman esos futuros maestros.

La función del maestro en la escuela moderna

Las transformaciones socioeconómicas y culturales a las que se ha hecho referencia y que hemos contextualizado en el denominado modelo de educación dual, característico de la sociedad actual, inciden en el papel que ha de desempeñar el maestro en dicha sociedad.

Históricamente, la escuela ha desempeñado funciones socializadoras con claros contenidos ideológicos y políticos. Baste recordar como en el siglo XIX los maestros franceses eran considerados como "sacerdotes de la República" o como las escuelas norteamericanas han utilizado el patriotismo como un contenido más de la enseñanza básica, sin olvidar la inmersión lingüística-ideológica que históricamente han realizado los grupos nacionalistas en la escuela. Sin embargo, en la sociedad actual, el proceso de socialización política realizado por la escuela está siendo, en parte, neutralizado por la generalización de sociedades crecientemente multiculturales en las que los grupos, diferenciados culturalmente, demandan un mayor reconocimiento y protagonismo social. Paralelamente a este proceso y dependiente del mismo la globalización económica se impone con fuerza en todos los ámbitos de la vida, incluida la escuela, que a través de sus maestros ha de contribuir a crear una ciudadanía plural capaz de integrarse en la sociedad globalizada.

En este sentido, es preciso destacar que la educación ha contribuido a la generalización de la ciudadanía, aunque lo ha hecho de una forma ambigua, ya que por una parte ha liberado al hombre de las ataduras familiares y locales adscribiendo a éste a principios normalizadores universales y por otro lado, ha contribuido a que el individuo se socialice en dichas normas de una forma crítica y, por tanto, alejadas del orden social establecido, en lo que se ha dado en llamar por Touraine (1997) la nueva escuela del sujeto.

La escuela ha jugado, por tanto, un papel activo en la implantación de la ciudadanía en las tres etapas acumulativas definidas por Marshall: la ciudadanía jurídica (igualdad ante la ley), la ciudadanía política (democracia) y la ciudadanía social (servicios sociales en el Estado de bienestar), ya que el ejercicio de los derechos civiles y políticos requiere su previo conocimiento y cierta destreza en su manejo. A estos tres tipos de ciudadanía habría que añadir la ciudadanía multicultural, que cada vez adquiere mayor relevancia como consecuencia de la generalización de los movimientos migratorios transculturales.

Sin duda, estos procesos sociales contradictorios -de un lado la globalización económica y de otro la multiculturalización- se proyectan sobre la educación, que es uno de los mecanismos sociales que con mayor fuerza influye en las oportunidades vitales de los individuos, sobre todo de aquellos que no han heredado un capital cultural y social suficiente. De hecho, la escuela ha sido el

principal instrumento para luchar contra las desigualdades sociales. La tradición teórica de la Sociología de la Educación ha asociado el fracaso y éxito escolar con la pertenencia a una determinada clase social. Este acceso diferencial a las credenciales educativas según clase social se ha visto ampliado en las últimas décadas por la adscripción de género y etnia.

Las instituciones educativas han realizado importantes reformas comprensivas desde la Ley de Educación de 1970 hasta las LOGSE con el objetivo de integrar a los colectivos que tradicionalmente han sido excluidos del sistema educativo: los trabajadores, las mujeres y las minorías étnicas. Sin embargo, hay que subrayar que estos fines se han conseguido sólo parcialmente, ya que el origen de clase sigue teniendo influencia en las oportunidades escolares de los individuos y por otro lado, tenemos como ejemplo en el caso español los intentos frustrados de integración del colectivo gitano en la escuela (Fernández Enguita, 1998).

Tan importante como las consecuencias que estos cambios sociales están teniendo en los procesos educativos es cómo se prepara y forma a los futuros maestros para que sean capaces de adaptarse al cambio social y poder afrontar así los retos que supone el advenimiento de una educación global versus multicultural.

La función del maestro en la sociedad ilustrada del siglo XIX era, fundamentalmente, transmitir los principios universales de la "Cultura" y del progreso a través de la socialización en los valores y normas imperantes en dicha sociedad. Probablemente ésta haya sido la época dorada del Magisterio en la que el maestro representaba para los individuos una puerta abierta a la cultura que la familia no podía proporcionar. Esta misión pedagógica ejercida por el maestro pronto se verá substituida por una gestión pedagógica que capacite a los individuos para incorporarse a una sociedad cada vez más globalizada y tecnificada, que se caracteriza por la utilización de códigos de información digitales frente a los códigos de información analógicos propios de la sociedad industrial. Para el discente esto significa que ya no se trata tanto de adquirir habilidades como capacidades y de aprender contenidos como de aprender a aprender, de abandonar la escuela con un bagaje de conocimientos necesarios para incorporarse al mercado de trabajo como de abandonarla en condiciones de adaptarse al cambio impuesto por una sociedad en continua redefinición. Esto implica importantes transformaciones en el contenido de la enseñanza, más encaminada hacia la resolución de problemas prácticos a través de la relación y abstracción y de la utilización de un método de aprendizaje comprensivo. De hecho, las divisorias que se establecen entre los alumnos al término de la escolarización básica ya no gira en torno a la adquisición de unos u otros conocimientos en los distintos niveles del sistema educativo, sino entre los que están en condiciones de seguir aprendiendo por sí mismos, ya sea en el mercado de trabajo o en otro nivel educativo y los que ya no serán capaces de seguir haciéndolo porque el ejercicio del Magisterio en la escuela no ha logrado desarrollar y potenciar en ellos las capacidades correspondientes (Fernández Enguita, 1997b)

Estos contradictorios procesos sociales, obviamente, alteran la posición y el papel desempeñado por el maestro o docente, debido a que, por un lado, la formación inicial del mismo es probablemente insuficiente, no sólo para traducir y transcribir los efectos mediáticos, telemáticos y multiculturales, sino también para reflexionar sobre la adecuación de los objetivos y métodos empleados en sus estrategias docentes. Por otro lado, dificultan la relación entre el maestro y la comunidad educativa en un contexto cada vez más diversificado, tecnificado y, en definitiva, con un mayor grado de complejidad.

En lo que se refiere al primer aspecto hay que destacar que como cualquier profesional, el docente tiene que adaptar rápidamente las metodologías docentes

empleadas a las circunstancias cambiantes de una sociedad en continua redefinición. Pero mientras que en otras profesiones las señales de inadaptación son inequívocas, en la profesión docente estas son más confusas, ya que los resultados no se pueden comparar nada más que a largo plazo. Esto da lugar a que en un marco común como es el Magisterio nos encontremos con modelos diferenciados de maestros que se superponen y que entienden la docencia de formas muy diferentes. De hecho y como señala Fernández Enguita (1997b) es muy común que el maestro prometeico que mira hacia delante choque de inmediato con el maestro epimeteico, que sólo mira hacia atrás en forma de reacción hostil e indiferente hacia sus compañeros, hacia el centro escolar como institución y hacia la administración educativa como autoridad.

También hay que añadir que los cambios mencionados contribuyen a agravar la disonancia entre el maestro y el discente, ya que mientras que la formación del docente ha variado relativamente poco desde hace un siglo, la de su público -tanto la de las familias como la de los alumnos- se ha transformado de forma espectacular, lo que permite que la sociedad tenga un criterio más o menos crítico con respecto a las funciones que cumple el Magisterio y las que realmente debería cumplir. Por otra parte, el público de la escuela en muchos casos no está sólo más entrenado que el maestro en el uso de las nuevas tecnologías sino que es también comparativamente mucho más diversificado que hace unas décadas, porque la sociedad se ha complejizado en el marco de lo que hemos denominado la dialéctica globalización-multiculturalización. El maestro se encuentra así en un contexto de cierta ambigüedad e incertidumbre en el que se cuestiona continuamente el trabajo realizado por los mismos, contribuyendo así a recrear la decrepitud de una institución tan relevante para las sociedades como es el Magisterio. Por lo tanto, la disyuntiva no se presenta tanto entre cambiar y permanecer, o entre reformar y conservar, sino entre ser parte del cambio o verse arrojado a sus márgenes. Este el reto que tendrá que afrontar el Magisterio si quiere seguir siendo la piedra angular de unas sociedades de riesgo cada vez más inestables y tambaleantes.

BIBLIOGRAFÍA

APPLE, M. (1987). *Educación y poder* Barcelona: Paidós.

BAUDELLOT, C y Establet, R. (1987). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.

BECK, U y OTROS, (1997). *Modernidad reflexiva*. Barcelona: Paidós.

BERNSTEIN, B (1985). Clases sociales, lenguaje y socialización. *Educación y Sociedad*, 4.

BEST, S. Y Keller, D. (1998). Postmodern politics and the battle for the future". *New Political Science*, 20, 283-299.

BOWLES, S. Y GINTIS H. (1976). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.

COLMENAR ORZAES, C. (1988). *Historia de la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid, 1858-1911* Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

COOMBS, P. (1985). *La crisis mundial de la educación* Madrid: Santillana.

DE LA FUENTE, G. y SÁNCHEZ, M^a (1997). Los educadores del año 2000. *Revista Complutense de Educación*, 8.

- DE LA FUENTE, G. (1998). La socialización anticipatoria en la Universidad. La experiencia de los estudiantes de Educación Social y Magisterio. *Ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de Sociología*, La Coruña.
- DELGADO CRIADO, B. (coord.) (1993). Historia de la educación en España y América. En *La educación en la España moderna*. Madrid: SM.
- ESCOLANO, A. (1982). Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, 55-77.
- ESCOLANO, A. (1996). Maestros de ayer, maestros del futuro. *Revista de Anaya de Educación*, 41-48.
- ESTEVE, J. (1995). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1997a). *La educación en una sociedad en cambio: Materiales de trabajo*. Salamanca: Universidad de Salamanca, Documento A/0397.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1997b). *Desigualdad, diversidad y logro, Materiales de trabajo*. Salamanca: Universidad de Salamanca, Documento A/0297.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.
- FERRER, F. (1996). Teachers and school management in European education systems. *Prospects*, XXVI(3), 543-558.
- FLAQUER, L. (1998). *El destino de la Familia*. Barcelona: Ariel.
- FLECHA, R. (1999a). Modern and Postmodern Racism in Europe: Dialogic Approach and Anti-Racist Pedagogies. *Harvard Educational Review*, 69(2), 150-171.
- FLECHA, R. (1999b). Contribuciones a la teoría sociológica contemporánea a la Sociología de la Educación. En *Actas de la VII Conferencia de Sociología de la Educación*, Murcia.
- FOUCAULT, M. (1984). *Vigilar y castigar: El nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- GUERRERO SERÓN, A. (1993a). *El Magisterio en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura.
- GUERRERO SERÓN, A. (1993b). Currículum y profesionalismo. Los planes de estudio y la construcción social del maestro. *Educación y Sociedad*, 11, 54-67.
- GUERRERO SERÓN, A. (1995). La construcción social del Magisterio: orígenes sociales, trayectoria académica y motivaciones profesionales. *Revista de Educación*, 306, 165-178.
- GIDDENS, A. (1994). *Las consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- GONZÁLEZ BLASCO, P. y GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1993). *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: Fundación Santa María/SM.

- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, vols. 1 y 2. Madrid: Taurus.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: La Morata.
- HINOJAL, A. (1991). Una esperanza ilusoria: la elevación del prestigio del maestro. En VV.AA. *Sociedad, cultura y educación*, (pp. 355-366). Madrid: ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.
- IMBERNON, F. (1997). La realidad de la reforma: Instituciones y titulaciones de formación de profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 59-66.
- KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural: Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- LERENA, C. (1987). El oficio de maestro: La posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España. En *Educación y Sociología en España*, (pp. 441-472). Madrid: Akal.
- LAWNM M. y OZGA, J. (1988) ¿Trabajador de la enseñanza?: Nueva valoración de los profesores. *Revista de Educación*, 285, 191-217.
- MARSHALL, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- MARTÍN IZQUIERDO, H., (1993). *Educación y Desarrollo Económico en España*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- NAVARRO SANDALINAS, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona: PPU.
- NIAS, J. (1989). *Primary Teachers Talking*. Londres: Routledge.
- ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE.
- ORTEGA, F. (1991). La mentalidad del maestro. En VV. AA. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.
- PÉREZ DÍAZ, V. (1994). La calidad de la educación superior y la resignación de España al status de país periférico. En *El retono de la sociedad civil*. Madrid: IEE.
- PÉREZ GOMÉZ, A. (1991). Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente. En VV. AA. *Sociedad, cultura y educación*, (pp.367-399). Madrid: ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.
- PESET, J. y PESET, M, (1974). *La Universidad española (siglos XVIII y XIX)* Madrid: Taurus.
- POPEONE, D. (1993). American Family Decline, 1960-1990: A Review and Appraisal. *Journal of Marriage and the family*, 55(3), 527-544.
- QUERRIEN, A. (1969). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- SAN ROMAN, S. (1998). *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de*

feminización docente en España. Barcelona: Ariel.

TENORTH, H. (1988). Profesiones y profesionalización: Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. *Revista de Educación*, 285, 77-93.

TOURAINÉ A. (1994). *Crítica de la modernidad*. Madrid: Alianza.

TOURAINÉ A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.

VARELA, J. y ORTEGA, F. (1985). *El aprendiz de maestro*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

VARELA, J. y ORTEGA, F. (1989). Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España. En F. ORTEGA y otros (comps.), *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Visor.

VELASCO, A. (1988). El profesor, ese desconocido. *Cuadernos de Pedagogía*, 61.

ZUBIETA IRÚN, J. C. y SUSINOS, M^a (1990). *La satisfacción e insatisfacción de los enseñantes*. Santander: CIDE.

SANZ DÍAZ, F. (1980). El proceso de institucionalización e implantación de la Primera Enseñanza en España, 1838-1870. *Cuadernos de Investigación Histórica*, 4, 229-267.

VALERA, J. (1989). Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España. En ORTEGA, F. y otros (comps.), *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Visor.

WEBER, M. (1979). *Economía y Sociedad: Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.

, (), (2000)

Referencia bibliográfica de este documento:

Benito Mínguez, Almudena (2000). La formación del maestro ante los retos de la sociedad postmoderna. , (). Consultado el 21 de Diciembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/00v3n1.asp>

Este artículo ha sido consultado 792 veces

Recibido el 13/7/00
Aceptado el