

EL DOCENTE EN EL TIEMPO

*Angela del Valle López**

1. UNA MIRADA A LA HISTORIA

Desde la antigüedad y en numerosas ocasiones se cita y singulariza al “maestro”, al educador, como la persona de autoridad, se dice cómo debe ser, sus dotes y capacidades. Un día Demóstenes a quien se le preguntaba quien era el mejor maestro, respondió:

“Aquel que trata de realizar en sí mismo lo que trata de realizar en los demás”¹.

También en todas las épocas se viene asociando al concepto de maestro la nota de superioridad intelectual y moral. Desde esta clave se comprende que, paradójicamente, el desprecio y la desestima han recaído con mayor dureza sobre el educador cuando éste quedaba por debajo del exigente modelo diseñado, así ocurre en la sátira de “los pedantes”, tal como lo refleja Aristóteles, Plauto, Bocaccio, Erasmo, Rabelais, Pascal, Voltaire...

* Universidad Complutense, Madrid

1. Demóstenes, orador y político ateniense, vivió entre 384-322 a. C.: Discurso a la Corona.

Al aplicar el método histórico para diseñar el modelo de maestro o de enseñante ideal, se nos ofrece una gran variedad de ejemplos a lo largo de toda la historia de la educación y, en todos los casos aparece acompañado de un rasgo fundamental que se puede definir, como la persona que sabe, pero que renuncia a gozar de las ventajas derivadas de esto para ayudar a otros a conseguir su “estado”. El maestro viene a ser el “salvador” –como ocurre en las tradiciones budista y cristiana– portavoces o profetas en la tradición islámica o hebrea; sin olvidar al maestro de los oficios humildes.

Para Quintiliano el primer requisito que a un maestro se le pide es de orden moral:

“Cuando el niño tenga edad será entregado a los maestros de retórica cuyas costumbres convendrá examinar lo primero de todo”².

Al educador y al maestro se le exigen dotes intelectuales y morales sostenidas de modo permanente mediante una aspiración ascendente, una información extensa, o bien, la capacidad de relacionar los argumentos de la propia enseñanza con la vida y la cultura; una conducta ejemplar y esfuerzo en los propios límites. Spranger diría, un maestro que se sitúa entre el tipo teórico y el social, con lo que la comunicatividad intelectual y moral es su medida³.

Montaigne en su *Ensayo* apunta en esta dirección de las dos exigencias del buen maestro:

“A un hijo de familia que aspira a estudiar, no por la ganancia (pues un fin tan abyecto es indigno de la gracia y favor de las Musas, además que se refiere y depende de otro), ni tanto por las comodidades eternas como por las suyas propias, y para enriquecerse y adornarse en su interior, con la finalidad más bien de convertirse en su interior, con la finalidad más bien de convertirse en un hombre hábil que en un hombre sabio, me gustaría que se pusiera cuidado en proporcionarle un conductor que tuviera la

2. Quintiliano (1947): *Instituciones Oratoriae*, II, 2, 1. Liber X. Introducción y notas de M. Dolc. Barcelona.

3. Cf. Spranger, E. (1958): *El educador nato*.

cabeza antes bien hecha que bien llena y en quien, sin dejar ninguno de los aspectos de lado, contasen mas las costumbres y el entendimiento que la ciencia; y que se comportara en su cargo de una manera nueva.

Suelen [los preceptores] no dejar de gritarnos al oído, como quien hecha agua por un embudo, y nuestra parte no consiste más que repetir lo que nos han dicho. Me gustaría que corrigiese esa práctica y que, desde un comienzo, según los alcances del alma que se le ha confiado, comenzase por hacerla salir a la palestra, determinándola a saborear las cosas, elegir las y discernirlas por sí misma; unas veces abriéndole camino y otras dejando que se lo abra ella sola. No quiero que se limite a inventar y hablar él sólo, quiero que también escuche a su discípulo hablar a su vez. Sócrates y más tarde Arceslao hacían primero hablar a sus discípulos y luego hablaban ellos. (La autoridad de los que enseñan perjudica la mayoría de las veces a los que quieren aprender) decía Cicerón en *De natura Deorum*⁴.

La relación educativa precisa del otro polo, del alumno, el educando, que es a su vez el auténtico agente de la educación. Precisamente lo que hace que sea educando es el reconocer la inmadurez, el ser miembro de la comunidad y esperar en su crecimiento —intelectual, de la voluntad, del sentimiento—. La educación es conjuntamente un movimiento y una continuidad. En el mundo griego arcaico, el niño, una vez que salía de los ciudadanos directos de la madre, era confiado a un pedagogo para que le llevase a la escuela, pues la lectura, estudio y comentario de textos clásicos guiaban al alumno por las diversas disciplinas y le conducían al conocimiento de las cosas. Dice Luciano en el s. II d. C.:

“El niño se levanta al alba de su cama, se lava los ojos con agua pura para despertarse completamente y con el manto sujeto a las espaldas con las hebillas, sale de la casa paterna cabizbajo y sin mirar hacia nadie. Le siguen los siervos y los pedagogos, decorosa compañía, teniendo en sus manos los honrosos instrumentos de la virtud..., múltiples tablillas o libros que conservan las virtudes de las obras antiguas o en el caso de que vaya a clase de música, una lira bien acordada⁵.”

4. Montaigne, M. (1774): *Ensayos*, libro I, capítulo XXVI.

5. Cfr. Luciano (1957): *Plan de estudios. Obras Completas*. Madrid, Aguilar.

En el Protágoras de Platón se describe la educación del niño cuando apenas llega a entender las palabras del aya, la madre, el pedagogo y el mismo padre, hacen de todo para que llegue a ser cada vez mejor.

El mismo Platón describe al niño como el animal más difícil y por ello tiene necesidad de enviarle a la escuela en edad temprana:

“Apenas vuelve la luz del día es necesario que los niños vayan a la escuela. Pues ni las ovejas, ni otra clase alguna de ganado puede vivir sin pastor, tampoco es posible que lo hagan los niños sin pedagogo, ni los esclavos sin dueño. Pero de entre todos los animales, el más difícil de manejar es el niño; debido a la misma excelencia de esa fuente de razón que hay en él, y que está todavía por disciplinar, resulta ser una bestia áspera, astuta y la más insolente de todas. Por eso se le debe atar y sujetar con muchas riendas, por así decirlo; en primer lugar apenas salga de las manos de su nodriza y de la madre, hay que rodearle de preceptores que controlen la ignorancia de su corta edad; luego hay que darle maestros que lo instruyan en toda clase de disciplinas y ciencias, según conviene a un hombre libre. Como a esclavo que en alguna manera es, cualquier hombre libre podrá castigarle, tanto al niño como a su pedagogo y a su preceptor por cualquier falta que viera comete cualquiera de ellos. Cualquiera que, encontrándose con ellos, no los castigara como es debido, incurre primeramente en la mayor de las deshonras, y el guardián de las leyes que ha sido especialmente elegido para atender a la infancia deberá observar, al pasar, quien que se encuentre con el grupo deja de castigarlos cuando debiera hacerlo, o no los castiga como sería debido. Este inspector de nuestra juventud deberá tener una vista muy penetrante y ejercer una vigilancia extrema sobre la educación de los niños, y enderezar sus naturalezas, dirigiéndolas siempre hacia el bien que prescriben las leyes”⁶.

El educando es el primer término de la relación educador-educando. La educación adquiere su significado más específico en cuanto se presenta en las modalidades del coloquio como diálogo que compromete a los dos protagonistas, con lo que se pone en marcha una participación común, el diálogo que se vive de la reciprocidad de las relaciones en el continuo intercambio entre el dar y el recibir.

6. Platón (1996): Las Leyes. Libro VII. Obras Completas. Madrid, Aguilar.

Luis Vives, en *Diálogos sobre la sabiduría*, presenta el diálogo entre el padre y el hijo Tulio en el que el padre pregunta al niño la diferencia que ve entre su perrito y él mismo, pues ambos realizan unas mismas cosas: comen, beben, duermen... Puntualiza el padre:

“Pero fijate en la diferencia: él no puede llegar a ser hombre. Tu si puedes, si lo quieres”. Continúa el diálogo. “Por favor, papá, haz que lo sea cuanto antes”. A lo que responde el padre: “Así se hará si vas a donde van bestias y vuelven hombres”. Y el niño sigue: “Con todo gusto iré papá, ¿pero dónde está ese lugar?”. Responde el padre: “En el ejercicio de las letras, en la escuela”⁷.

Kant, en sus *Reflexiones sobre la educación* constata el hecho de que la educación nos viene siempre de otros seres humanos:

“Hay que hacer notar que el hombre solo es educado por hombres y por hombres que a su vez fueron educados”⁸.

Se pueden citar miles de textos de todos los tiempos hasta hoy en los que se viene a decir que el maestro prepara la clientela para que disfrute de la conquista cultural por excelencia: el sistema de convivencia democrático.

Sin embargo, en los últimos tiempos especialmente, la educación parece haber estado permanentemente en crisis. Debesse hace más de veinte años decía que la función docente era una función cuestionada y señalaba a su vez algunos de los factores que estaban incidiendo en la crisis entonces.

Los cambios sociales generan transformaciones profundas que tienen lugar en todos los países y afectan a todos los ámbitos. La situación crítica de los docentes se dejó sentir de modo especial en la segunda mitad de este siglo. A la vista del problema, en 1966 la Conferencia Intergubernamental organizada por la UNESCO y la Organización Internacional del Trabajo, (OIT), aprobaba y difundía la Recomendación sobre el status de los Docentes, intentando atajar el creciente deterioro de los maestros y su escasez. En aquellos años

7. Vives, J. L. (1947): *Diálogos sobre la educación*, 2. Obras Completas. Madrid, Aguilar

8. Kant, I. (1803): *Reflexiones sobre educación*.

se estaban contratando a numerosos docentes sin la capacitación suficiente. Incluso se le vió a esta cuestión una fácil solución si se tomaban a su vez medidas adecuadas, dando prioridad en los países a la educación y asegurando los recursos⁹. Pero ocurrió al revés, las sucesivas crisis de los años 1970 y 1979, impusieron normas restrictivas en lo concerniente al gasto en educación y las políticas de reestructuración se centraron en este sector.

Posteriormente se ha analizado la evolución y otros aspectos relativos a la situación del docente en temas de importancia capital como son: la formación inicial y permanente, su participación, el estrés y agotamiento, la discriminación. En 1994 el Comité mixto UNESCO-OIT elaboró unos indicadores estadísticos que facilitaron el estudio de la situación del personal docente.

En 1996 la 45a. sesión de la Conferencia Internacional de Educación, debatió el tema "El rol de los docentes en un mundo en proceso de cambio". En ella se aprobó un instrumento de consenso internacional que consta de dos partes: una Declaración donde se recoge la voluntad política de los Ministros de Educación para diseñar y ejecutar estrategias de acción y, unas recomendaciones en torno a la solución de los problemas existentes. En este caso se partía del principio de que es el docente el agente esencial de transformación educacional.

El otro punto fuerte del documento se refiere a la necesidad de diseñar políticas integradas para los docentes.

Las nueve Recomendaciones de la conferencia constituyen un conjunto coherente, elemento básico de un programa de acción a nivel nacional e internacional¹⁰.

9. La Recomendación constituye un conjunto de medidas relativas a la política docente, la preparación del docente y su perfeccionamiento, su contratación y condiciones de trabajo. En la Recomendación se afirma que las metas y los objetivos de la educación deben ser nobles. La UNESCO y OIT, en 1966 en París aprobaban esta Recomendación que establece los principios que deben primar con relación al personal docente de pre-primaria, primaria y media. Cfr. UNESCO-OIT. Recomendación del Status de los Profesores, 1996, aprobada en 1966 por los Estados Miembros. La 29 Conferencia de la UNESCO, en 1997, se ocupó de la Enseñanza Superior.

10. Las recomendaciones aprobadas por la Conferencia son: I. Contratación de docentes, atraer a jóvenes competentes; II. Formación inicial y su mejora; III.

2. EL DOCENTE EN UN MUNDO CAMBIANTE

1. DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA

El sistema educativo es el mecanismo institucional donde los docentes realizan el trabajo, en colaboración con los otros agentes educativos. Comparten la responsabilidad con administradores, padres, niños y jóvenes, el personal de apoyo y la comunidad en general, aunque el papel clave le corresponde al profesor-educador. La Comisión Internacional sobre educación para el s. XXI afirma:

“Esperamos mucho del personal docente ... El aporte de los maestros y profesores es esencial para preparar a los jóvenes, no solo para abordar el porvenir con confianza, sino para que ellos mismos lo edifiquen de manera resuelta y responsable¹¹.”

A mediados de este siglo había 16 millones de docentes en el mundo. La expansión cuantitativa de la escuela en los años sucesivos hizo que se produjera una demanda considerable de educación en todos los países. En concreto en aquellos que habían alcanzado su independencia y que buscaban organizar sus sistemas escolares improvisando educadores. Con estos apremios creció considerablemente el número de docentes, sin poder atender a la cualificación de los mismos. Unos años más tarde, en 1980, pasaron a ser los docentes 42'2 millones. En la actualidad se han superado con mucho esas cifras y alcanzan a 57 millones las personas dedicadas a la profesión docente en todo el mundo. Esta realidad, muy mayoritaria, comparada con otro tipo de trabajadores, hace inviable la posibilidad de igualar los salarios de los docentes con otros grupos, como pueden ser los

Formación en servicio, derecho y deber de todo el personal educativo; IV. Participación de los docentes en el proceso de cambio; VI. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al servicio de la educación; VII. La promoción del profesionalismo como estrategia para mejorar las condiciones de trabajo del docente; VIII. Solidaridad con los docentes que trabajan en situaciones difíciles; IX. Cooperación Regional e Internacional. Cfr. Conferencia Internacional de Educación, 45a reunión, Ginebra (1996). Informe final. París, UNESCO-OIT.

11. Delors, J. (1996): La educación encierra un tesoro. En Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el s. XXI. UNESCO, París.

profesionales de la medicina, derecho... precisamente por el desequilibrio que supondría para los presupuestos del estado.

Se observan en el colectivo dos tendencias. Por una parte un porcentaje cada vez mayor de docentes que trabajan en zonas menos desarrolladas. Así, en 1980, la ubicación de estos profesionales de la enseñanza en regiones menos favorecidas era del 59% del conjunto¹², el 27% en las regiones más desarrolladas y el 14% en regiones en transición. Mientras que en 1995 el 64% de los docentes trabaja en los países menos desarrollados, el 23% en aquellas zonas desarrolladas y el 13% en los países en transición.

Este aumento de enseñantes en los países menos desarrollados responde al alto porcentaje de niños en edad escolar y al retraso en la escolarización. Sólo en Asia trabaja el 46% de los maestros.

La distribución de estos profesores por niveles es: el 8% atienden a la población de pre-primaria, el 43% son maestros de enseñanza primaria, el 38% son profesores de enseñanza media y el 11% están en la enseñanza superior.

Todas estas personas ocupadas en el mismo tipo de profesión mantienen unas notas propias comunes, aunque difieren mucho entre sí. La diferencia está vinculada no sólo al ejercicio profesional, distinto tipo de actividad desde la gestión, supervisión, atención especializada..., sino también en la formación académica, la diversidad de funciones profesionales, niveles especialidades. Incluso difieren por el carácter del centro gestor, público o privado. Más aun, se observa diferencia entre los profesores de un mismo nivel si se comparan naciones. En unos casos al maestro sólo se le exigen los estudios elementales de la escuela básica, en tanto que en otros se les pide la titulación superior.

12. Las regiones se han delimitado por el nivel de desarrollo en: países desarrollados, EE. UU., Canadá, Asia Oceánica y Europa; países en transición los que han obtenido la autonomía recientemente: Albania, Estonia, Letonia; las regiones menos desarrolladas, Africa, Países Arabes, América Latina, Asia Oriental y Oceanía, Asia Meridional. Cfr. Informe Mundial sobre la educación: Los docentes y la enseñanza en mutación. (1998). UNESCO, Santillana.

DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE DOCENTES (EN MILES) EN EL MUNDO, POR NIVELES DE ENSEÑANZA, 1985-1995¹³

| Regiones | 1985 | | | | | 1995 | | | | |
|---------------------|-----------|-------|--------|------|-------|-----------|-------|--------|------|-------|
| | Pre Prim. | Prim. | Secun. | Sup. | Total | Pre Prim. | Prim. | Secun. | Sup. | Total |
| R. Desarrolladas | 988 | 3699 | 5099 | 1667 | 11453 | 1059 | 3883 | 5567 | 2415 | 12924 |
| Países Trans. | 1538 | 1369 | 2420 | 905 | 6232 | 1429 | 1552 | 3404 | 976 | 7361 |
| R. menos desarroll. | 1343 | 15773 | 9326 | 1760 | 28202 | 2241 | 18895 | 12699 | 2528 | 36369 |
| P. menos adelant. | 70 | 1079 | 413 | 50 | 1629 | 111 | 1462 | 630 | 94 | 2297 |
| Total | 3859 | 20841 | 16844 | 4332 | 45887 | 4729 | 24330 | 21670 | 5919 | 56648 |

El reajuste económico al que se sometieron los países en la década de los ochenta y que aún continúa en algunos, incide en la política económica aplicada a la educación. Por todo ello la situación del profesor en estos países no ha cambiado en general, antes al contrario, hay indicadores que afirman que aun se ha deteriorado. Tampoco la escuela ha experimentado ninguna mejora.

2. LA PRESIÓN EN EL TRABAJO: LOS ALUMNOS

El número creciente de estudiantes en las últimas décadas ha incrementado de modo significativo el número de profesores en todos los niveles. En 1984 decía Ranjard:

“Es absurdo mantener en una enseñanza masificada los objetivos de un sistema diseñado para una enseñanza de élite”¹⁴.

13. Cfr. Informe Mundial sobre Educación: Los docentes y la enseñanza en el mundo(1998). Madrid, UNESCO-Santillana.

14. Ranjard, P. (1984): Les enseignemants persecutés. Robert Jauze, Paris.

No sólo se ha modificado el número sino que cualitativamente también ha cambiado la composición de los alumnos matriculados por regiones y niveles de enseñanza. La explosión de la población escolar comprendida, entre 6 y 14 años desde 1976, ha supuesto en los países de las regiones menos desarrolladas un reto considerable para los docentes que han tenido que ampliar la ratio, por la mayor cuota de escolarización y por el crecimiento demográfico de la población infantil¹⁵. En lo que afecta a la enseñanza media y superior se ha producido un estancamiento en la matrícula de alumnos entre 1980 y 1995 en los países en transición.

Sin embargo, en las zonas más desarrolladas, la disminución de la natalidad ha hecho que se compensara con la demanda de docentes, no así en la enseñanza superior que creció el número de alumnos, pero al disminuir la primaria y media, quedó compensado.

La sociedad actual busca atenerse a los principios de solidaridad y justicia social en lo que atañe a la educación, lo que supone el acceso en términos de igualdad a una educación libre y obligatoria para toda la infancia y adolescencia. Pero se reclama también igualdad de oportunidades, para que todos puedan seguir sus estudios obligatorios, así como estudios separados para todos aquellos alumnos que tienen dificultad por incapacidad física o social.

El mapa situacional de la educación en el mundo por países es.

15. El 42% de los maestros de primaria en India imparten enseñanza en dos o más clases a la vez; el 50% de los profesores del ciclo superior de primaria y de media dan clases de cuatro asignaturas o más; 15% de los docentes tienen como promedio 50 alumnos en el aula; el 34% tienen de 51 a 100 alumnos por aula y el 5% atienden a más de 100 alumnos.

EDUCACIÓN EN EL MUNDO (PORCENTAJES):
NIVELES Y DISTRIBUCIÓN POR DOCENTE (1995)

| País | Analfabetos Adultos % | | Pre-Prim % | Prim % | Secun % | Ratio | | |
|-------------|-----------------------|--------|------------|--------|---------|-----------|-----------|-----------------|
| | Masc. | Femen. | | | | Pre-Prim. | Pri-maria | Secund. general |
| Angola | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Argelia | 26,1 | 51,7 | 2 | 95 | 56 | 26 | 27 | 17 |
| Benin | 51,3 | 74,2 | 3 | 59 | - | 23 | 49 | 29 |
| Botswana | 19,5 | 41,1 | - | 96 | 45 | - | 26 | 18 |
| B. Faso | 71,5 | 91,8 | 31 | 31 | 7 | 22 | 58 | 35 |
| Burundi | 51,7 | 77,5 | - | 52 | 5 | 44 | 65 | 25 |
| C. Verde | 18,6 | 36,2 | - | 100 | 22 | 33 | 29 | 27 |
| Camerún | 25,7 | 47,9 | 11 | - | - | 24 | 46 | 31 |
| Chad | 37,9 | 65,3 | 1 | - | - | 28 | 62 | 40 |
| Comoras | 35,8 | 49,6 | - | 53 | - | 29 | 42 | 25 |
| Congo | 16,9 | 32,8 | 1 | - | - | 7 | 70 | 33 |
| Cote | 51,1 | 71,0 | 2 | - | - | 21 | 45 | 21 |
| D'Ivoire | | | | | | | | |
| Djbuti | 39,7 | 67,3 | 0 | 32 | - | 41 | 36 | 23 |
| Egipto | 36,4 | 61,2 | 8 | - | - | 28 | 24 | 20 |
| Eritrea | - | - | 4 | 31 | 15 | 35 | 41 | 39 |
| Etiopía | 54,5 | 74,7 | 1 | 24 | - | 37 | 33 | 33 |
| Gabón | 26,3 | 46,7 | - | - | - | 26 | 52 | 25 |
| Gambia | 47,2 | 75,1 | - | - | - | 32 | 30 | 29 |
| Ghama | 24,1 | 46,5 | - | - | - | 21 | 28 | 19 |
| Guinea | 51,1 | 78,1 | 9 | - | - | 34 | 49 | 30 |
| Guinea | 32,7 | 57,5 | - | - | - | - | - | - |
| Bisau | | | | | | | | |
| Guinea | 11,4 | 31,9 | - | - | - | 28 | 55 | 31 |
| Euator. | | | | | | | | |
| J. Ar. | 12,1 | 37 | - | 97 | - | - | - | - |
| Livia' | | | | | | | | |
| Kenya | 13,7 | 31 | 36 | - | - | 34 | 31 | 16 |
| Lesotho | 18,9 | 37,7 | - | 65 | 16 | 49 | - | 24 |
| Liberia | 46,1 | 77,6 | - | - | - | - | - | - |
| Mada-gascar | - | - | - | - | - | - | 40 | 20 |
| Malawi | 28,1 | 58,2 | 3 | - | 100 | - | 62 | - |
| Macos. | 43,4 | 69 | 63 | 72 | - | 21 | 28 | 16 |
| Mauricio | 12,9 | 21,2 | 85 | 96 | - | 19 | 22 | 21 |
| Mauritania | 51,4 | 73,7 | - | 60 | - | - | 52 | 24 |
| Mozam-bique | 42,3 | 76,7 | - | 40 | 6 | - | 58 | 38 |
| Namibia | - | - | 11 | 92 | 36 | 25 | 32 | 21 |
| Niger | 79,1 | 93,4 | 1 | - | - | 22 | 37 | 28 |

| País | Analfabetos Adultos % | | Pre- Prim. % | Prim. % | Secun. % | Ratio | | |
|-----------------------|--------------------------|--------|--------------------|------------|-------------|---------------|---------------|--------------------|
| | Masc. | Femen. | | | | Pre- Prim. | Pri- maria | Secund. general |
| Nigeria | 32,7 | 52,7 | - | - | - | - | 37 | 38 |
| R. Cen- africana | 31,5 | 47,6 | - | - | - | - | - | - |
| R. Dem. Congo | 13,4 | 32,3 | 1 | 61 | - | 43 | 45 | - |
| R. Uda. Tanzania | 21,6 | 43,2 | - | 48 | 23 | - | 37 | 18 |
| Rwanda | 31,2 | 48,4 | - | - | - | - | - | - |
| S. Tomé y Príncipe | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Senegal | 57,7 | 76,8 | 2 | 54 | - | 21 | 58 | 24 |
| Seychelles | - | - | - | - | - | 18 | 17 | 14 |
| Sierra Leona | 54,6 | 81,8 | - | - | - | - | - | - |
| Somalia | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Sudafrica | 18,1 | 18,3 | 28 | 96 | 52 | 25 | 37 | 28 |
| Sudan | 42,3 | 65,4 | 37 | - | - | - | 36 | - |
| Swazilandia | 22,7 | 24,4 | 26 | 95 | - | 20 | 33 | 18 |
| Togo | 33,7 | 63 | 3 | 85 | - | 27 | 51 | 54 |
| Tunez | 21,4 | 45,4 | 11 | 99 | - | - | 25 | - |
| Uganda | 26,3 | 49,8 | - | 60 | - | - | 35 | 17 |
| Zambia | 14,4 | 28,7 | - | 90 | 16 | - | 39 | - |
| Zimbabwe | 9,6 | 21,1 | - | 100 | - | - | 39 | 30 |
| A. Barbuda | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Ant. Ner land. | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Bahamas | 1,5 | 2,8 | 100 | - | 17 | - | 22 | 16 |
| Barbados | 2,7 | 3,2 | - | - | - | - | - | - |
| Belice | - | - | 27 | 89 | - | 17 | 26 | 14 |
| Canadá | - | - | 63 | 95 | 92 | 39 | 16 | 19 |
| Costa Rica | 5,3 | 5 | 70 | 83 | 43 | 23 | 31 | 21 |
| Cuba | 3,8 | 4,7 | 92 | 91 | - | 25 | 14 | 10 |
| Dominica | - | - | - | - | - | 23 | 29 | - |
| Salvador | 26,5 | 31,2 | 31 | - | 21 | 26 | 28 | - |
| EE. UU. | - | - | 68 | 92 | 89 | - | 16 | 15 |
| Granada | - | - | - | - | - | - | 23 | 27 |
| Guatemala | 37,5 | 51,4 | 32 | - | - | 25 | 34 | - |
| Haiti | 52 | 57,8 | - | 57 | - | - | - | - |
| Honduras | 27,4 | 27,3 | 14 | 89 | - | 29 | 35 | - |
| Islas V. Britanic. | - | - | - | - | - | 9 | 16 | 11 |
| Jamaica | 19,2 | 11,9 | 81 | 92 | 64 | - | 37 | - |
| Mexico | 8,2 | 12,6 | 71 | - | - | 24 | 29 | 17 |
| Nicaragua | 35,4 | 33,4 | 20 | 74 | - | 29 | 38 | 38 |
| Panamá | 8,6 | 9,8 | 76 | 90 | - | 23 | - | - |

| País | Analfabetos Adultos % | | Pre-Prim. % | Prim. % | Secun. % | Ratio | | |
|-----------------------|-----------------------|--------|-------------|---------|----------|-----------|-----------|-----------------|
| | Masc. | Femen. | | | | Pre-Prim. | Pri-maria | Secund. general |
| R. Dominicana | 18, | 17,8 | 20 | 70 | 22 | - | 35 | 22 |
| Saint Kitts Nevis | - | - | - | - | - | 17 | 21 | 15 |
| S. Vicente Granadinas | - | - | - | - | - | 14 | 20 | 25 |
| Sta. Lucía | - | - | - | - | - | 15 | 27 | 18 |
| Trin. Tobago | 1,2 | 3 | 10 | 91 | - | - | 25 | 20 |
| Argentina | 3,8 | 3,8 | 54 | - | - | 16 | - | - |
| Bolivia | 9, | 24 | - | 90 | - | - | - | - |
| Brasil | 16,7 | 16,8 | 56 | - | 19 | 21 | 23 | 11 |
| Chile | 4,6 | 5 | 96 | - | 55 | 30 | 27 | - |
| Colombia | 8,8 | 8,6 | 28 | - | 50 | 21 | 25 | 22 |
| Ecuador | 8 | 11,8 | 49 | - | - | 21 | 26 | 13 |
| Guayana | 1,4 | 2,5 | 85 | - | - | 19 | 29 | 41 |
| Paraguay | 6,5 | 9,4 | 38 | 90 | 33 | 21 | 24 | 12 |
| Perú | 5,5 | 17 | 36 | - | 53 | 23 | 28 | 19 |
| Suriname | 4,9 | 9 | - | - | - | 28 | 21 | - |
| Uruguay | 3,1 | 2,3 | 33 | 87 | - | 26 | - | 20 |
| Venezuela | 8,2 | 9,7 | 43 | - | 20 | 23 | 23 | - |
| Afganistán | 52,8 | 85 | - | 23 | - | - | 58 | 28 |
| Arabia Saudi | 28,5 | 49,8 | 8 | 60 | 48 | 13 | 13 | 11 |
| Armenia | - | - | 22 | - | - | 8 | 22 | 10 |
| Bahrein | 11,21 | 21,6 | 33 | 100 | 85 | 27 | 18 | 14 |
| Bangladesh | 51,6 | 73,9 | - | - | - | - | - | - |
| Bhutan | 43,8 | 71,9 | - | - | - | - | 30 | - |
| Brunel | 7,4 | 16,6 | 51 | 91 | 68 | 21 | 15 | 14 |
| Darussalam | - | - | 5 | - | - | 25 | 45 | 18 |
| Camboya | - | - | 51 | 99 | - | 31 | 24 | 16 |
| China | 11,1 | 27,3 | 60 | 96 | 93 | 20 | 19 | 12 |
| Chipre | - | - | 60 | 96 | 93 | 20 | 19 | 12 |
| E.A. Unidos | 21,1 | 21,2 | 57 | 83 | 71 | 16 | 17 | 13 |
| Fipinas | 5 | 5,7 | 13 | 100 | 60 | - | 35 | 36 |
| Georgia | - | - | 32 | 82 | 71 | 8 | 16 | - |
| Hong Kong | 4 | 11,8 | 84 | 91 | 71 | 21 | 24 | 20 |
| India | 34,5 | 62,3 | 5 | - | - | 62 | 63 | 25 |
| Indonesia | 11,4 | 22 | 19 | 97 | 42 | 17 | 23 | 14 |
| Irak | 29,3 | 55 | 8 | - | - | 19 | 22 | 20 |
| Iran | - | - | 7 | - | - | 23 | 32 | 32 |
| Israel | - | - | 71 | - | - | 30 | 16 | 7 |
| Japon | - | - | 49 | 100 | 96 | 17 | 18 | - |
| Jordania | 6,6 | 21,6 | 25 | 89 | - | 23 | 21 | 20 |
| Kazajstan | - | - | 29 | - | - | 6 | 20 | 10 |
| Kirguistan | - | - | 8 | 97 | - | 9 | 20 | 13 |

| País | Analfabetos Adultos % | | Pre-Prim. % | Prim. % | Secun. % | Ratio | | |
|--------------|-----------------------|--------|-------------|---------|----------|-----------|---------------|--------------------|
| | Masc | Femen. | | | | Pre-Prim. | Pri- maria | Secund. general |
| Kuwait | 17,8 | 25 | 52 | 65 | - | 16 | 15 | 11 |
| Libano | 5,3 | 9,7 | 74 | | | | | 12 |
| Macao | - | - | - | 87 | - | - | - | - |
| Malasia | 11,9 | 22 | - | 91 | 23 | 20 | 19 | - |
| Maldivas | 6,7 | 7 | 59 | - | - | - | - | - |
| Mongolia | 11,4 | 22 | 23 | 80 | 57 | 12 | 25 | 18 |
| Myanmar | 11,3 | 22,3 | - | - | - | - | 48 | 16 |
| Nepal | - | - | - | - | - | - | 35 | 39 |
| Oman | - | - | 3 | 71 | 56 | 20 | 26 | 17 |
| Pakistan | 51 | 75,6 | - | - | - | - | - | - |
| Qatar R. A. | 21,8 | 21 | 31 | 80 | 70 | 22 | 9 | 10 |
| Siria | 14,3 | 44,2 | 7 | 91 | 39 | 22 | 24 | 17 |
| Rep. Corea | 1,7 | 3,3 | 85 | 99 | 96 | 21 | 32 | 24 |
| R.D.P. Lao | 31,6 | 55,6 | 7 | 68 | 18 | 16 | 30 | 13 |
| R.P.D. Corea | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Singapur | 4,1 | 13,7 | - | - | - | - | - | - |
| Sri Lanka | 6,6 | 12,8 | - | - | - | - | 28 | 22 |
| Tailandia | 4 | 4,8 | 58 | - | - | - | 20 | 20 |
| Taykistan | - | - | 10 | - | - | 9 | 23 | 10 |
| Palestina | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Gaza | - | - | - | - | - | 31 | 42 | 7 |
| Cisjordania | - | - | - | - | - | - | 42 | - |
| Turkme | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Turquia | 8,3 | 27,6 | 6 | 96 | 50 | 16 | 28 | 27 |
| Uzbekistan | - | - | 54 | - | - | 11 | 21 | 9 |
| Vietnam | 3,5 | 9 | 35 | - | - | 25 | 34 | 25 |
| Yemen | - | - | - | 1 | - | 18 | - | - |
| Albania | - | - | 38 | 96 | - | 19 | 13 | 17 |
| Alemania | - | - | 84 | 100 | 88 | 20 | 18 | 14 |
| Austria | - | - | 76 | 100 | 90 | 18 | 12 | 8 |
| Belarrus | 1,3 | 1,6 | 80 | 97 | - | 7 | 20 | - |
| Belgica | - | - | - | 98 | 98 | 17 | 12 | - |
| Bosnia | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Bulgaria | 1,8 | 2,9 | 62 | 97 | 75 | 11 | 17 | 11 |
| Croacia | 1,8 | 2,9 | 31 | - | - | 12 | 20 | 15 |
| Dinamarca | - | - | 81 | 99 | 86 | 13 | 10 | 9 |
| Eslovaquia | - | - | - | - | - | 12 | 24 | 16 |
| Eslovenia | - | - | 71 | 100 | - | 11 | 14 | 17 |
| España | 1,8 | 3,9 | 66 | 100 | 94 | 22 | 25 | - |
| Estonia | 1,2 | 1,2 | 69 | 94 | 77 | 9 | 17 | 10 |
| F. Rusa | 1,3 | 1,6 | 63 | 100 | - | 9 | 20 | 12 |
| Finlandia | - | - | 39 | 99 | 93 | - | - | - |
| Francia | - | - | 84 | 99 | 92 | 24 | 19 | - |
| Grecia | 1,7 | 4,7 | 61 | - | 84 | 16 | 16 | 12 |

| País | Analfabetos Adultos % | | Pre-Prim. % | Prim. % | Secun. % | Ratio | | |
|-------------------------|-----------------------|--------|-------------|---------|----------|-----------|---------------|--------------------|
| | Masc. | Femen. | | | | Pre-Prim. | Pri- maria | Secund. general |
| Hungría | 1,7 | 1 | 100 | 93 | 73 | 11 | 11 | 12 |
| Irlanda | - | - | 100 | 100 | 85 | 25 | 23 | - |
| Islandia | - | - | 53 | - | - | - | - | - |
| Italia | 1,4 | 2,4 | 96 | 97 | - | 13 | 11 | 8 |
| Ex. R. Yug Macedonia | - | - | 24 | 85 | 51 | 11 | 20 | 17 |
| Letonia | 1,2 | 1,3 | 44 | 84 | 78 | 7 | 14 | 8 |
| Lituania | 1,4 | 1,7 | 36 | - | - | 8 | 17 | 10 |
| Luxemburgo | - | - | 99 | - | - | 19 | - | - |
| Malta | - | - | 100 | 100 | 84 | 15 | 20 | 11 |
| Mónaco | - | - | - | - | - | 22 | 19 | 12 |
| Noruega | - | - | 98 | 99 | 94 | 4 | 9 | 7 |
| P. Bajos | - | - | 100 | 99 | - | 16 | 19 | 12 |
| Polonia | - | - | 45 | 97 | 83 | 13 | 16 | 22 |
| Portugal | 7,5 | 13, | 58 | 100 | 78 | 20 | 12 | - |
| R. Unido | - | - | - | 100 | 93 | 35 | 19 | 13 |
| R. Moldavia | 1,6 | 1,5 | 45 | - | - | 7 | 23 | - |
| R. Checa | 1,1 | 3 | 91 | 98 | 88 | 11 | 20 | 12 |
| Rumania | - | - | 53 | 92 | 73 | 18 | 20 | 12 |
| San Marino | - | - | - | - | - | 9 | 5 | - |
| Suecia | - | - | 60 | 100 | 96 | 4 | 11 | 11 |
| Suiza | - | - | 94 | 100 | - | 21 | 12 | - |
| Ucrania | - | - | 54 | - | - | 8 | 20 | 11 |
| Yugoeslavia | - | - | 31 | - | - | 11 | 22 | - |
| Australia | - | - | 73 | 98 | 89 | - | 16 | 12 |
| Fiji | 6,2 | 11,7 | 15 | 99 | - | - | - | - |
| I. Kook | - | - | - | - | - | - | - | - |
| I. Salomon | - | - | - | - | - | - | 24 | - |
| Kiribati | - | - | - | - | - | - | 27 | 18 |
| N. Zelanda | - | - | 77 | 100 | 93 | 18 | 18 | 14 |
| Papua | 19, | 37,3 | 1 | - | - | 32 | 33 | 24 |
| N. Guinea | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Gamo | - | - | - | - | - | - | 24 | 19 |
| Tonga | - | - | - | - | - | - | 22 | 18 |
| Tuvalu | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Vanuatu | - | - | - | - | - | - | 31 | 19 ¹⁶ |

16. Informe Mundial sobre la educación: Los docentes en mutación 1998. UNESCO, Santillana.

El número de alumnos que se inscriben en los centros ha ido creciendo en los últimos años a ritmo desigual. Así, en Mauritania se ha pasado del 44% de la población escolarizada en 1987 al 80, 8 en 1997; en Burundi la matrícula de primaria disminuyó en un 25% en 1997 y el personal docente se redujo en un 37%. La enseñanza pre-primaria con una fuerte descenso en la matrícula ha resultado la más perjudicada por la reestructuración económica. En algunos ciclos de enseñanza de los países desarrollados y en transición, ha disminuido la enseñanza primaria y media, por lo que las posibilidades de contratación del profesorado ha disminuído. En las regiones menos desarrolladas, la presión demográfica ha sido fuerte, por lo que la demanda escolar crece. Al buscar estos países el objetivo de la "Educación para Todos" y cierta tendencia a la calidad, los docentes han sido afectados doblemente, en concreto en aquellos países donde la inestabilidad política ha obligado a una drástica reducción del presupuesto educativo, es decir, la degradación de la situación económica, social y política ha tenido su repercusión en el colectivo de profesores y en la enseñanza en general.

A nivel mundial se mantiene la tendencia hacia una democratización de la enseñanza "La educación para todos"¹⁷, y la reclamación de una educación de calidad. Otras tendencias se relacionan con la efectividad: introducción de las nuevas tecnologías de la información en el aula, el respeto de los derechos de la persona, la atención a la diversidad.

En cuanto a la proporción de alumnos por maestro en primaria y secundaria no existen datos exactos de los países, pero en términos generales se pueden establecer algunas afirmaciones relacionando alumnos y maestros, sobre los que existen datos de la última década. Una afirmación es que ha habido pocos cambios, con la excepción de Asia Meridional donde la ratio ha crecido y la diferencia es notable con relación a los demás países: la media de alumnos por clase en India ha pasado de 43 alumnos de primaria en (1985) a 45 alumnos (1995); y en segunda enseñanza se ha pasado de 25 alumnos (1985) por profesor a 30 (1995)¹⁸

17. Declaración Mundial: "Educación para todos". Jomtien, Tailandia, 1990. UNESCO, Nueva York.

18. Informe Mundial sobre educación. op. cit.

En 1995 había 85 millones de niñas entre 6 y 11 años no escolarizadas y 60 millones de niños de las mismas edades, incluso se observa la tendencia a un crecimiento de esta estadística. Así para el año 2010 se calcula que habrá 86 millones de niñas no escolarizadas y 66 millones de niños.

Del grupo de adolescentes entre 12 y 17 años, la estadística de las adolescentes no escolarizadas en 1995 era de 159 millones y, 133 millones de chicos; pero para el año 2010 se preve que esta cifra sea de 167 millones de de chicas 157 millones de chicos.

La demanda de profesores se mantiene y según estas referencias cuantitativas deben aumentar y racionalizarse la ratio acorde con los cambios de los tiempos.

3. RECLAMACIONES Y RETOS

1. ANTIGUAS DEMANDAS

El informe de la National Commission on Teaching publicado¹⁹ en 1996 denuncia la situación del docente al afirmar que esta profesión ha sufrido décadas de negligencia y abandono. Se dice en ella que la profesión docente ha ido perdiendo capacidad de atraer a los jóvenes de más talento, buscan empleos de mayor prestigio. La Conferencia Internacional de Educación²⁰ constata que la enseñanza es una actividad poco atractiva hoy:

“No muchos quieren ser maestros. Los estudiantes más brillantes y con mejores resultados optan por otras profesiones²¹.”

19. Cfr. Raport of Educational Commission on Teaching and America's Future (New York).

20. La Conferencia Internacional de Educación tuvo lugar en 1996 y se centró en el tema: “Fortalecimiento de la función del personal docente en un mundo cambiante”, 1996.

21. Nwaboku, N. C. (1996): Strengthening the Role of Teachers in a Changing. World: Draft. African Position Paper. Dakar.

“Muchos estudiantes optan por la formación docente como última opción, luego de haber intentado ingresar a la universidad²².

Manifestaciones similares se registran de otros muchos medios. Varios estudios en torno al profesor realizados en estos últimos años, expresan la idea de que el docente debe tener mayor prestigio²³. Se analizan en ellos varios factores que inciden negativamente sobre el profesor. Un tipo de factores se centra sobre su acción en el aula, otros del contexto donde ejerce la docencia.

El docente a menudo vive el desencanto de su trabajo en la realidad de buena parte de nuestras instituciones. Dice Hargreaves: (1996)

“Los profesores saben que su trabajo está cambiando al mismo tiempo que el mundo en que se desenvuelven. En la medida en que las actuales estructuras y culturas de la enseñanza se dejen tal cual están, la tarea de responder a estos cambios complejos y acelerados desde el aislamiento, solo creará mayores sobrecargas, intensificación, culpabilidad, incertidumbre, cinismo y abandono masivo” (Hargreaves, A. 1996).

Entre los factores que concurren en esta falta de atractivo uno de ellos es los sueldos. Hay una gran diferencia en los salarios de los profesores con situaciones diversas, dependiendo de los países. Existe una minoría en los que el salario de los docentes es satisfactorio. Se

22. Fernández, J. A. (1996): *Education and Teachers in Western Europe*. UNESCO-OIT.

23. Se citan algunos trabajos de los últimos años: Lesourne, E (1993): *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000*. Barcelona, Gedisa; Esteve, J. M. (1994): *El malestar docente*. Barcelona, Paidós; Gil, F. (1996) *Spicología del profesorado*. Barcelona, Ariel; González Blaso, P. y González Anleo, J. (1993): *El profesorado en la España actual*. Madrid, S. M.; Judias, J. y Loscertales, F. (1993): *El rol del docente. Un enfoque psicosocial*. Sevilla-Bogotá; Muñoz Moya y Montravento; Marcelo C. (1995): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona EUB. Otros trabajos enfocan el tema desde el punto de vista sociológico: Fernández Enguita, M. (1995): *La escuela a examen*. Madrid, Pirámide; Mariano Longo, T. (1993): *Politiques d'ajustement structurel et professionalite des enseicrnement*. Paris UNESCO; Fernandez Reimers, L. (1993): *E ducation. Adjustement and Reconstruction: options for change*. A UNESCO Policy. Discussion Paper Paris, UNESCO; Perez Gomez, A. I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.

trata de una muestra muy pequeña de docentes que han cursado estudios superiores y han recibido formación pedagógica. Pero en conjunto los salarios del personal de enseñanza han sufrido un descenso en las últimas décadas.

En muchas partes del mundo el maestro es el funcionario peor pagado, incluso en algunos países llega a ganar menos que el mecánico. Los maestros, en un porcentaje alto tienen que completar con otros trabajos su sueldo, lo que repercute en detrimento de la calidad en el ejercicio de la tarea. La Conferencia en una de sus conclusiones afirma:

“Las medidas de ajuste estructural han tenido como consecuencia, con demasiada frecuencia, reducciones en la inversión en educación. Estos recortes han tenido en muchos casos errores funestos muy significativos. A su vez estos recortes presupuestarios han conducido a reducciones en el entrenamiento de los profesores y en los niveles de cualificación, de su empleo y de sus sueldos y de las condiciones adecuadas para la calidad de la enseñanza, incluyendo tamaños inapropiados de las clases, así como materiales educativos inadecuados²⁴.

La política aplicada a la educación no ha favorecido el aumento de estas nóminas, problema que se ha tratado en la Conferencia Internacional. La Recomendación afirma:

“Los sueldos y las condiciones de trabajo del personal docente deberán determinarse por vía de negociaciones entre las organizaciones del personal docente y los empleadores”²⁵.

Existen en 55 millones de docentes que han visto minado su rol y su estado legal por los recortes en los gastos, “ajuste estructural”. De ahí la demanda urgente a los Estados para que tomen decisiones que mejoren su status y puedan así acometer la función que la sociedad les pide.

24. Informe: Recientes desarrollos en el sector educativo. Recomendación del status de los profesores, 1996. Sesión conjunta UNESCO-OIT. UNESCO.

25. Cfr. 45ª. Conferencia Internacional de Educación, op. cit. Reunión conjunta UNESCO-OIT.

Otro factor incidente de modo negativo en el conjunto de los docentes es su formación académica. La escasez de personal dedicada a la enseñanza en los años 60 se resolvió contratando profesores no capacitados, apenas sin estudios primarios en muchos casos, si partimos de que la enseñanza media debe ser la formación mínima de los maestros primarios, además de unos conocimientos básicos de pedagogía.

El problema de fondo está en la separación que existe entre la formación recibida, las exigencias de la sociedad hoy. Así, los programas de formación inicial no se acercan a los problemas reales que caen bajo la competencia del profesor, en concreto todo lo que afecta a los alumnos socialmente desfavorecidos, la atención a la diversidad, de la que nos ocupamos más adelante.

A pesar de que hace varias décadas que la Recomendación de la conferencia Internacional (1966), aconsejó que se ajustaran los Estados a las bases mínimas acordadas para la capacitación del docente, la realidad social ha frenado la propuesta. Con ello, por una parte los países industrializados han ido exigiendo a los profesores de los ciclos primario y secundario, un título universitario. Con este fin se han multiplicado las universidades de Pedagogía. Por otra, la mayoría de las regiones, aunque ésta es la tendencia en los sistemas educativos, es posible que se tarde mucho tiempo en llevar a la práctica, dado el nivel de desarrollo de muchos países. Así en Togo por ejemplo, más de un tercio de los maestros de enseñanza primaria ejercen con el certificado de estudios primarios, el 11% de los maestros de Uruguay solo ha realizado los estudios secundarios; en toda Africa Sudsahariana los maestros no superan el nivel primario...

La disociación entre la formación inicial recibida por muchos profesores y las exigencias sociales en el desempeño de esta función es una nota común entre el colectivo.

Así mismo, la negligencia o laxitud en la aplicación de la legislación vigente en varios países, ha hecho descender la formación del profesorado. En EE. UU., en 1994 se había producido este fenómeno en 41 Estados por no exigírseles la "credencial" propia de la certificación académica y los créditos que tradicionalmente se les venía

exigiendo²⁶. De los 1200 centros que imparten cursos de formación del profesorado, sólo 500 cumplen con los requisitos exigidos por la National Council for the Accreditation of Teacher Education, 700 instituciones con un tercio del total de los alumnos, funcionan con un permiso estatal sin calidad de servicios²⁷.

Con estos signos de abandono, la propuesta de formación adquiere nueva fuerza:

“Para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la contratación, la formación, la situación social y las condiciones de trabajo del personal docente, porque este no podrá responder a lo que de él se espera, si no posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requiere” (Delors, J. 1996).

Un nivel de calidad aceptable en la formación del docente es imprescindible. En el Reino Unido ha aparecido en 1997 un documento “Excellence in schools”, que coincide en buena medida con la situación de EE. UU. En ambos casos se pide que los profesores posean determinados niveles de conocimientos, de habilidades, de comprensión en la lengua y matemáticas y que todos los cursos de formación del docente de enseñanza primaria y media tengan una exigencia con el fin de que todos los alumnos lleguen a unos niveles aceptables²⁸ se citan unos ámbitos imprescindibles en esta formación: dominio de las disciplinas, conocimiento de estrategias didácticas, interés por la educación permanente, capacidades de trabajo en equipo, respeto a la ética profesional.

En 1996 la Conferencia Internacional de Educación expresó su inquietud por la “insatisfacción” a nivel mundial en lo que atañe a la formación inicial del profesorado. En este documento se denuncia

26. Cfr. Ryan, K. Y Cooper, J. M. (1995): *Those Who Can. Teach.* Boston, Houghton Mifflin.

27. Cfr. Ibañez Martín, J. A. (1998): *La formación inicial del profesorado*, XIII Semana Monográfica. Madrid, Santillana, (mecanografía).

28. Department for Education and Employment (1997): *Excellence in Schools* (London). Teaching: High status, High Standards.

la disparidad entre los medios con los que se cuenta para formar a los docentes y las exigencias que el ejercicio de esta profesión requiere. Todo el documento se centra en la formación inicial y en servicio.

“La formación inicial debe estar estrechamente ligada a la formación en servicio. Exigir un sistema unificado de educación de maestros y de capacitación, en el cual la formación inicial y en servicio sean como un continuo es una demanda mundialmente compartida”²⁹.

La Conferencia mundial sobre “Educación para Todos” declara:

“La educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de manera continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final”³⁰.

Estudios recientes³¹ centran el problema en la baja calidad de la enseñanza en la formación de los maestros y el absentismo. En ocho de los catorce países estudiados, más del 50% de los maestros sólo tenía entre ocho y once años de escolaridad; incluso en alguno de estos países, Benin, Tanzania, Uganda... la tasa superaba el 90% de los maestros en estas condiciones.

El absentismo del maestro en un porcentaje del 25% era de dos días o más a la semana.

El Informe Delors insiste en la importancia de la calidad de la enseñanza que debe comenzar por, el profesorado (Delors, 1996).

29. En 45ª. Conferencia Internacional de Educación, 1996, op. cit.

30. Declaración Mundial. “Educación para Todos”, 1990. op. cit.

31. Un estudio piloto realizado por la UNESCO-UNICEF de entre 857 centros primarios de una muestra de 14 países menos adelantados afirma que la formación de los maestros y el abandono escolar son las dos esferas de mejora. Cfr. Schleicher, M. Siniscalco, N. Postlethwaite (1995): *The conditions of Primary Schools. A Pilot Study in the least developed countries*. Report to UNESCO and UNICEF.

“En una etapa temprana de la enseñanza básica es cuando se forman en lo esencial las actitudes del alumno hacia el estudio y la imagen que tiene de sí mismo. En esta etapa, el personal docente desempeña un papel decisivo. Para obtener buenos resultados debe poder ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas... Si el primer maestro que encuentra un niño o un adulto está insuficientemente formado y poco motivado son las bases mismas sobre las que se deberá edificar el aprendizaje futuro las que carecerán de solidez. La Comisión estima que los gobiernos de todos los países deben esforzarse por reafirmar la importancia del maestro de enseñanza básica y por mejorar sus cualificaciones” (Delors, 1996).

Un factor más que contribuye a este desencanto generalizado del docente le constituye ese conjunto de elementos que se pueden situar dentro de la actuación en el aula: el polémico tema de la evaluación de los alumnos por el profesor, la deficiencia en los materiales básicos, en numerosos centros la ausencia total de material didáctico y gráfico; la ratio profesor-alumno. En este sentido, las condiciones en las que trabajan los maestros en los países menos desarrollados son altamente negativos. Pero no sólo incide en el docente el número de alumnos, sino la, diversidad.

Hoy se pide una preparación para la enseñanza de aquellos que se inician en las tareas. Se reclama que se utilicen al máximo, según las distintas modalidades, los programas de formación y perfeccionamiento de los docentes. Estos programas deben mirar a mejorar la preparación, renovación, actualización de los conocimientos orientados a atender las necesidades emergentes.

La calidad y pertinencia de la educación tiene muchos matices, en América Latina y el Caribe se han interesado por el seguimiento, la medición y la evaluación de los procesos y rendimientos escolares³². Hargreaves afirma:

“Los profesores, excesivamente cargados de, trabajos e insuficientemente pagados, han tenido que dominar y cumplir crite-

32. Puede verse en: Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Kingston, Jamaica. Informe final. Recomendación VI. Santiago de Chile. UNESCO.

rios de enseñanza impuestos desde la administración, detallados objetivos curriculares, y minuciosos modelos de evaluación y ven que su trabajo y su valía se degradan hasta reducirse a a la tarea de verificar si los alumnos poseen determinados comportamientos previsiblemente definidos. Todas estas presiones y tendencias conflictivas están condicionando a los profesores y a quienes trabajan acerca del tipo de formación profesional que necesitan para mejorar su trabajo³³.

Todo ello obliga al maestro a desempeñar roles múltiples para los que no esta preparado y la creciente carga de trabajo, en parte debidas a las exigencias contradictorias de la sociedad en una época de rápidos cambios, le desmotiva.

2. *NUEVOS DESAFÍOS*

Cada día el docente se siente urgido por nuevas solicitudes de actuación. La atención a la diversidad constituye un reto más al que debe enfrentarse. Aun más, se dice en el Informe de la UNESCO, al tratar de la nueva perspectiva del profesorado:

“Los problemas del entorno social no se pueden dejar a la puerta de la escuela: la pobreza, el hambre, la violencia, la droga... entran en los establecimientos escolares con los alumnos, mientras hace poco se quedaban fuera, con los niños no escolarizados” (Delors, 1996).

El maestro sabe bien y conoce a fondo que sus alumnos son diversos en necesidades, intereses, capacidad, costumbres, valores. También sabe que esta diversidad básica se ve fuertemente afectada por la desigualdad de oportunidades sociales. La inmigración, el éxodo rural, la diversidad étnica y lingüística, los comportamientos violentos, los objetores escolares. Todo ello constituyen un elemento más que acosa al educador, forzado a apostar por un cambio en la práctica educativa, con el fin de no sumar esta desigualdad de oportunidades a las que ya el alumno trae:

33. Hargreaves, A. (1998): *Padres y profesores docentes: una agenda educativa postmoderna*. XIII Semana Monográfica. Madrid, santillana(mecanografiado).

“La igualdad de oportunidades ante la educación implica, no solo escuelas iguales, sino escuelas de igual eficacia donde su influencia supere las diferencias iniciales de los niños provenientes de grupos sociales diferentes”³⁴.

Al educador se le pide una formación en libertad y democracia participativa, antipatoria, creativa, innovadora, orientada a la vida activa, al ocio cultural y deportivo, todo ello enmarcado en el ejercicio coherente de valores éticos y morales. Esta demanda socio-escolar exige a su vez coordinación de fuerzas que afectan al currículo –tronco común y optatividad–, contenidos académicos, finalidades, intervención individual y grupal.

El profesor de enseñanza primaria y media busca salir al paso de los retos que le presenta el s. XXI: contribuir al desarrollo, ayudar a cada persona a comprender y superar el fenómeno de la mundialización, favorecer la cohesión social.

Un fuerte desafío para el profesor-educador está en la atención a las necesidades educativas de cada alumno. A lo largo de la historia de la Educación se han registrado ideas y praxis que han adaptado la práctica educativa a las diferencias, pero los mayores avances de las teorías de investigación sobre la “atención a la diversidad” llegan a partir de 1970, vinculadas a los resultados de la enseñanza y el reclamo social de igualdad. La intervención del docente para que sea eficaz necesita responder a la diversidad de capacidades, intereses, ritmos y motivaciones del alumno. Se le pide que ofrezca a todos los escolares la posibilidad de progresar según sus características, enfoques diferentes y también con distinto grado de apoyo, de modo que le permita a la persona integrarse en la sociedad.

Los alumnos han demostrado³⁵ una gran variabilidad en los modos de adquirir, organizar y retener los conocimientos según

34. Coleman J. S. (1996): Equality of educational Opportunity. Washington. Gubernament Printing Office.

35. Se han realizado algunos estudios en torno a este punto: Ackerman, P., Sternberg, R. J. y Glaser R. (eds) (1989): Individual divergence; IV. H. Freeman, and Co. Newyork; Wang, 11. (1995): Atención a la diversidad del alumnado. Madrid, Narcea.

confirman las investigaciones recientes procedentes del campo de la psicología cognitiva. A todos los alumnos se les debe dar la oportunidad y contar con los apoyos de enseñanza necesarios de modo que alcance los resultados esperados. Por otra parte se ha producido un proceso de integración progresiva: a las aulas ordinarias de alumnos con algún tipo de necesidades educativas especial, otros procedentes de contextos socio-económicos en desventaja, o bien de grupos culturales diversos... al docente se les pide que la diversidad no se convierta en desigualdad.

Una educación adaptada responde a las distintas formas de aprender del alumno, desde el que posee un talento excepcional al que presenta dificultades especiales. Por el ello el desafío para el docente consiste en proporcionar experiencias de aprendizaje, que le ayuden a conseguir los fines educativos diseñados que requiere la incorporación de métodos y técnicas adaptadas a las características del alumno. La clave de esta educación adaptada está en desarrollar los contenidos conceptuales y procedimientos necesarios para resolver problemas, esto por una parte, por otra, la de responsabilizar al alumno en su aprendizaje.

Hoy no se puede obviar la exigencia de las nuevas tecnologías de la información. Es este uno de los aspectos más debatidos en la actualidad. Su utilización en el ámbito educativo, a pesar de los debates, es un hecho y una aspiración para aquellos lugares donde su plena incorporación a la escuela se ve retrasada.

Las nuevas tecnologías en esta sociedad de la información y del conocimiento, no son la solución a todos los problemas de la enseñanza son tecnologías de integración, no de sustitución, permiten actividades nuevas, promueven la creatividad y la invención a partir de códigos y simbologías. Cuanto más se retrase su plena incorporación a la escuela, más se aleja ésta del desarrollo:

“Si los métodos empleados para buscar conocimientos dentro y fuera de la escuela son demasiado diferentes, la escuela acabara por sufrir una crisis de legitimidad³⁶,

36. Respuesta de Suecia a la encuesta de preparación a la 45a. Conferencia Internacional de Educación. En Informe mundial sobre la Educación, op. cit.

Para Hargreaves las tecnologías en el ámbito educativo permiten reemplazar el trabajo humano en actividades simples librando tiempo a la persona. La electrónica y digital en las comunicaciones es una fuerza colosal, pues abre la posibilidad de contar con la información a escala mundial de modo instantáneo. Con ellos las nociones de tiempo y espacio tienden a relativizarse. La incorporación de estas nuevas tecnologías a la educación rompen las barreras de la escuela, implica un esfuerzo sistemático de la capacitación del maestro. A su vez abre una ventana a la esperanza en las generaciones futuras, toda vez que los puestos de trabajo exigen su dominio. Por ello la formación del docente en su manejo, constituye un capítulo imprescindible en el programa de perfeccionamiento profesional.

Para el educador, las nuevas tecnologías suponen un futuro lleno de posibilidades: multiplicación de saberes, diversificación de conocimientos, aplicación de situaciones prácticas. Se trata de prever el modo de poder incorporar al aula, al trabajo de los profesores y estudiantes, estos medios.

Los profesores no son sustituibles por la tecnología; pero las nuevas tecnologías son esenciales para la formación de los profesores. cuando llegan a dominarla, su utilización le permite enviar información e intercambiar orientaciones³⁷.

4. EL DOCENTE FACTOR CLAVE EN EL CAMBIO

Los profesores son la clave de la configuración de la propia visión de la vida. Hace tiempo que se viene afirmando que:

“La situación del personal docente debería responder a las exigencias de la educación, definidas con arreglo a objetivos docentes; el logro completo de estos fines y objetivos exige que los educado-

37. Cfr. Martínez E. (1998): Los profesores en la sociedad del conocimiento y la información. XIII Semana Monográfica. Madrid, Santillana, (mecanografiado).

res disfruten de una situación justa y que la profesión docente goce del respeto público que merece”³⁸.

La formación del profesorado puede contribuir poderosamente a la mejora escolar, en este sentido circulan varias corrientes formación basada en la actuación, formación humanista, formación orientada a la indagación, en el oficio... Para Hargreaves:

“La gente pretende siempre que cambien los profesores. Es difícil encontrar un momento en que esta afirmación haya tenido más vigencia que en los últimos años. Esta época de competitividad global, como todos los momentos de crisis económica está produciendo un pánico ante la forma de preparar a las personas para el futuro en nuestras respectivas naciones. En momentos como estos, la educación en general y las escuelas en particular se convierten en lo que A. H. Halsey llamó una vez la palabra de la sociedad, receptáculos políticos en los que se deposita sin ceremonia alguna lo no resuelto de la sociedad y los problemas insolubles. Pocas personas desean hacer algo respecto a la economía, pero todo el mundo –políticos, medios de comunicación y público en general– quieren hacer algo por la educación”³⁹,

En 1996, la 45a. Conferencia Internacional de Educación dice:

“Ha llegado el momento de volver a examinar el rol, las funciones e incluso el lugar que ocupan los docentes... Tratar de formar en el plano cuantitativo y cualitativo, docentes aptos para responder a las necesidades de los diferentes grupos étnicos y culturales, de personas que necesitan una educación especial y de regiones de difícil acceso, en situación de extremada pobreza o afectada por conflictos”⁴⁰.

Y Karan Sing expresa con firmeza la responsabilidad colectiva, se trata de un compromiso amplio y que debe comenzar por centrar-

38. Recomendación aprobada por la conferencia Intergubernamental Especial sobre situación del personal docente convocada por la UNESCO en cooperación con la OIT, 1966.

39. Hargreaves, A. (1994): Profesorado, cultura y post modernidad, Madrid, Morata.

40. Recomendación de la 45a. Conferencia Internacional de Educación, 1996, op. cit.

se en los que han optado por la profesión docente, estos son la clave de los caíábios.

“Es preciso que tengamos el coraje de pensar a escala planetaria, de romper los modelos tradicionales y de sumergirnos decididamente hacia lo desconocido. Es preciso que movilizemos nuestros recursos interiores y exteriores para emprender con decisión la construcción de un mundo nuevo basado en la solidaridad y no en la destrucción mutua. Ciudadanos del mundo preocupados por la supervivencia y el bienestar de nuestra especie, es preciso que utilicemos el arsenal más moderno de métodos pedagógicos innovadores e interactivos de cara a poner en marcha un programa mundial que abra los ojos de los niños y de los adultos al advenimiento de la era planetaria, a que abra sus corazones al clamor de los que sufren... pero es preciso que nos apresuremos, porque al mismo tiempo que emerge esta sociedad planetaria, las fuerzas siniestras del fundamentalismo y del fanatismo, de la explotación y de la intimidación continúan⁴¹.

El docente hoy debe mirar con simpatía al mundo en permanente cambio, también a la sociedad cercana que le envuelve, a los procesos, a las personas, a las instituciones, a la vida en síntesis, para descubrir sus demandas y salir a su paso como educador, como protagonista del cambio, un cambio que depende de él en gran medida.

Necesita el educador, el profesor un reconocimiento personal y profesional, afianzar desde su propia identidad con las notas que le diferencian. maceiras afirma:

“Una identidad que reconociendo las diferencias, afirme ciertos universales antropológicos que sirvan de asidero para una nueva alianza o, al menos para el equilibrio, día a día recompuesto, en fines humanos y desarrollo científico, político, económico... rehaciendo, en primer lugar, la síntesis libertad/ responsabilidad” (1997).

41. Karan Sing Citado por Bartolomé, M. en “Atreverse a Educar” II, (19, 98) Madrid, Narcea.

REFERENCIAS

AA. VV.

1998 *Atreverse a Educar*, I, II. Madrid, Narcea.

DELORS, J.

1996 *La educación encierra un tesoro*. En Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el s. XXI. UNESCO, París.

GALINO CARRILLO, A.

1988 *Historia de la Educación: Edades Antigua y media*. Madrid. Gredos.

HARGREAVES, A.

1996 *Los profesores, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata

1998 *Padres y profesores docentes: Una agenda educativa postmoderna*. Madrid, Santillana

MACEIRAS, M.

1997 *Trances del Humanismo*. En Rev. "Crítica", nº 2 844.

MARTINEZ, E.

1998 *Los profesores en la sociedad del conocimiento y la Información*. Madrid, Santillana.

PEREZ GOMEZ, A. I.

1998 *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.

SAVATER, F.

1997 *El valor de educar*. Barcelona, Ariel. UNESCO

1998 *Informe Mundial sobre Educación: los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid, UNESCO Santillana.

UNESCO-OIT

1996 *Informe de la 45a. Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra. UNESCO

VALLE LOPEZ, A. DEL

1998 *La utópica meta del 2000: acceso universal a la enseñanza* En Revista Complutense de Educación v. 9, nº 2. Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense.