

Seleccionar a los educadores

Si seleccionar es escoger a los individuos más idóneos para cumplir una función determinada, es también, y quizás ante todo, en lo que se refiere a los futuros educadores, seleccionar a aquéllos que no serán perjudiciales para los alumnos.

La selección también puede justificarse por otros motivos. Unas veces se impone como resultado de los hechos, en particular cuando es limitado el número de plazas que han de cubrirse en los establecimientos de formación. Otras veces resulta de la voluntad expresa de permitir el acceso a la profesión sólo a aquellos individuos cuyas opciones filosóficas o políticas agradan a las autoridades.

En nuestra opinión sólo puede justificarse la primera de estas razones: descubrir a los hombres y mujeres que puedan prestar los mejores servicios a los que tratan de aprender. ¿No merece acaso todos nuestros cuidados la educación, clave de la adaptación del hombre

a la cultura, instrumento de liberación y vía de acceso al conocimiento y la sabiduría?

Ahora bien, ¿no se selecciona acaso en muchos lugares, más rigurosamente a los conductores de autobuses que a los maestros o educadores cuando, si los primeros pueden, sin duda, poner en peligro la vida de algunas decenas de pasajeros, los segundos pueden perjudicar espiritualmente a millares de niños?

Por otra parte, un artesano poco hábil ve cómo lo abandona su clientela, y al chófer incapaz se le despide pronto. Pero, en la mayor parte de los países del mundo, vemos frecuentemente cómo se nombran educadores para cargos vitalicios sin que se haya comprobado realmente su capacidad... ¿y cuántos de esos funcionarios serán revocados por faltas pedagógicas graves?

En resumen, la selección de los educadores se justifica fácilmente. Lo importante es ser capaz de llevarla a cabo correctamente.

Seleccionar es predecir el éxito profesional. El mecanismo de la predicción

Una predicción exige dos condiciones: el conocimiento del hecho que ha de predecirse y el conocimiento de los elementos y de los signos que permiten predecirlo.

Cuando preguntamos a un público no informado qué es lo más difícil de descubrir, el

Gilbert de Landsheere (Bélgica) es profesor de la Universidad de Lieja donde dirige el laboratorio de pedagogía experimental y preside el Instituto de psicología y de ciencias de la educación. Autor de numerosas obras. He aquí las más recientes de entre ellas: Introduction à la recherche en éducation; Évaluation continue et examens. Précis de docimologie; Définir les objectifs de l'éducation (en colaboración); La formation des enseignants demain; Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation.

hecho que ha de predecirse o los "signos anunciadores", por lo general vemos que es lo segundo lo que se considera más arduo, por no decir lo único que exige verdaderamente reflexión o investigación.

Esa respuesta es correcta cuando se trata simplemente de anunciar que se va a producir un hecho concreto: saber si llueve o no es fácil, por no decir evidente; por el contrario, predecir la lluvia... Pero, a medida que los fenómenos se vuelven más complejos y dinámicos, sobre todo en lo que concierne al hombre, se invierte la dificultad: resulta más complejo describir el fenómeno de manera operatoria que predecirlo. Porque una vez conocidos los criterios que permiten afirmar que se ha producido el fenómeno, hay técnicas estadísticas muy eficaces que permiten poner a prueba rápidamente —y sin establecer necesariamente una relación directa de causa a efecto— un gran número de "signos anunciadores" hasta que se halle un cierto número suficientemente eficaz y cuyo acopio o medición sea lo más económica posible. La operación consistente en poner a prueba cualquier elemento como posible "signo anunciador" sigue siendo excepcional: por lo general, un conocimiento teórico del fenómeno que se trata de predecir nos pone en camino de los pródromos; pero, en muchos casos, un cierto empirismo es inevitable dado que nuestros conocimientos en el campo de las ciencias humanas siguen siendo limitados por no decir rudimentarios.

Tomemos para comenzar un ejemplo sencillo. Puede decirse que un individuo sabe leer si obtiene una puntuación mínima determinada en una serie de pruebas o exámenes que incluyen preguntas de deletreo, de comprensión, etc. En ese caso, "saber leer" corresponde a un criterio perfectamente definido. Para predecir en cuánto tiempo sabrá leer un niño que entra en la escuela primaria si el maestro utiliza adecuadamente un método determinado, se tendrá en cuenta la edad exacta, la capacidad de reproducir algunos dibujos o signos, etc. No es

enteramente cierto que esos elementos representen las condiciones más determinantes o que provengan de los modelos explicativos más directos del aprendizaje de la lectura, pero, en la práctica, demuestran ser eficaces.

Pasemos ahora a la predicción del "buen educador", o más modestamente, del "educador que no resultará perjudicial". Esto nos obliga a definir también de manera operatoria, es decir, por medio de criterios precisos, que puedan observarse o medirse directamente, lo que es un buen educador.

Hubo un tiempo en que se consideró que un educador tenía capacidad suficiente si había aprendido y comprendido lo que debía enseñar (y nada más, si era posible, como ocurrió a veces con los maestros del siglo XIX), y si era capaz de transmitir ese saber aplicando esquemas pedagógicos codificados, centrados en la materia que debía hacerse asimilar de manera pasiva.

La predicción de tal capacidad es bastante fácil. Basta con reclutar candidatos que demuestren poseer una buena parte de los conocimientos que deben adquirir y transmitir, que sepan expresarse en el idioma aceptado por las autoridades escolares y que den pruebas de lógica deductiva, orden y esmero. El tipo de examen de selección a adoptar en este caso es evidente. Además, se procurará que los candidatos no sean inválidos ni tengan síntomas de enfermedades físicas graves.

Esa forma de exámenes de selección existe desde hace más de un siglo y continúa empleándose en muchos lugares. Desgraciadamente, su validez predictiva real se ha vuelto hoy en día tan baja que un eminente investigador ha llegado a preguntarse recientemente si cambiaría algo sustituir la nota del examen de admisión por el número que calzan los candidatos...

No cabe duda que un examen de los conocimientos de los candidatos no es completamente inútil. Entre otras cosas, puede alejar de la profesión a los deficientes mentales, pero cabe preguntarse si eso es suficiente. Centenares de

investigaciones demuestran la poca consistencia de las pruebas de selección para el ingreso en las escuelas normales o en las instituciones que las han sustituido¹. En el mejor de los casos, sirven para prever más o menos adecuadamente el éxito en la formación inicial. Pero, notas brillantes de final de estudios no son una garantía ni mucho menos de éxito profesional.

Para no fatigar al lector con demasiadas cifras, nos limitaremos a recordar las conclusiones generales de la rica experiencia práctica escandinava y de los cientos de investigaciones al respecto².

Durante veinte años (1948-1968), los exámenes utilizados en Suecia constaban de una redacción sobre un tema, un examen de elocuencia (pruebas narrativa y descriptiva), actividades libres con los niños y pruebas colectivas sobre los comportamientos frente a la profesión docente.

El cálculo de las correlaciones (E. Malmqvist, 1956) entre cada uno de esos exámenes y la nota de capacidad profesional al término de los estudios pedagógicos muestra la existencia de un valor predictivo muy débil³.

En Finlandia, M. Koskenniemi (1965) ha seguido atentamente las actividades de 72 educadores desde el momento de su selección para ser formados hasta diez años después de iniciada su actividad profesional. Una vez más, no encuentra casi ninguna correlación entre los exámenes de selección y el éxito profesional. "Un rasgo común de todos los educadores con mayores dificultades era su falta de comprensión de los niños y su falta de aptitud para estructurar una situación de enseñanza"⁴.

Al terminar su análisis de los resultados escandinavos, Marklund y Gran concluyen: "No existe una aptitud educadora simple e inequívoca, independiente de la situación de enseñanza. La inaptitud para la enseñanza, por el contrario, parece más fácil de definir. La selección para los estudios que llevan a la enseñanza deberá, por consiguiente, tener como principal objetivo evitar los fracasos previsibles."

Pero, ¿qué es un buen educador?

Pretender seleccionar por medio de un examen o prueba, relativamente sencilla en su concepción e idéntica para todos los candidatos, equivale a admitir que existe un modelo único de educadores calificados, susceptible de predicción económica.

Nada menos cierto.

En teoría⁵, el mejor educador es el que fomenta entre sus alumnos el mayor número de aprendizajes de la mejor calidad.

Pero, ¿de qué tipo de aprendizajes se trata? Pueden ser cognoscitivos, afectivos o psicomotores, simples o complejos, duraderos o efímeros. Por lo general, se admite la existencia de procesos intelectuales más nobles que otros. El análisis, la síntesis, la resolución de los problemas, la creatividad, se sitúan por encima de la memoria en la jerarquía de los procesos intelectuales. También se conoce la importancia de las actitudes y los valores, y muchos de ellos sólo se arraigan y se modelan, o remodelan, lentamente: conquista de la independencia, tolerancia, sentido social, curiosidad intelectual.

El profesor no aspira a provocar por sí solo todos esos aprendizajes, pero tampoco puede limitar su actividad arbitrariamente a un solo sector (que fue, demasiado a menudo, el de los conocimientos).

Por otra parte, algunos aprendizajes deben armonizarse con otros: conquistar el conocimiento y sentir un interés y una atracción cada vez mayores por el ámbito de estudio que se ha elegido.

Un hecho importante es que los maestros (al igual que sus alumnos) no son nunca seres neutros, capaces de dejarse moldear enteramente por teorías o prácticas pedagógicas o de otro tipo. Cada cual tiene una personalidad en parte inmutable, y esta personalidad determina hasta tal punto el estilo de la enseñanza que sobre la base de numerosos trabajos, puede establecerse una tipología⁶. Esa tipología puede describirse, a grandes rasgos, de la manera siguiente:

1. Tipo X. Se consagra al desarrollo de la personalidad del alumno, prestando gran importancia a lo afectivo y a lo social. Sigue un programa flexible, sin preocuparse demasiado de la materia de que se trata. Es un método de enseñanza poco ceremonioso, lo más individualizado posible, cálido y amistoso. Antítesis: distante, egocéntrico, reservado.
2. Tipo Y. Se preocupa exclusivamente de la inteligencia de sus alumnos. Se interesa por el tema tratado. Sigue un programa detallado y lógico. Establece normas elevadas. Procede a rigurosos controles de conocimientos. Distante, sólo establece con sus alumnos relaciones de tipo profesional. Antítesis: desorganizado, negligente.
3. Tipo Z. Estimulante, imaginativo. Trata de lanzar la chispa que dará a un reducido número de alumnos la energía, la libertad y el arte de expresar su genio creador. No se preocupa mucho de la inteligencia en el sentido clásico de la palabra. Ejerce un control cuyo rigor es variable. Sus reacciones frente a los alumnos son determinadas frecuentemente por sus sentimientos personales. Antítesis: apagado, rutinario.

X, Y y Z aparecen en muy pocas ocasiones en estado "puro"; se trata más bien, de rasgos dominantes más o menos marcados. Los tres tipos, X, Y y Z pueden ser todos "buenos" profesores. Y es el mejor para la enseñanza de conocimientos, Z contribuye a favorecer la comprensión (Solomon, *et al.*, 1964). ¿Son necesariamente malos profesores los X, Y y Z negativos? Ni siquiera podemos estar seguros, al menos desde algún punto de vista.

¿Buen profesor para quién?

No puede decirse de alguien que es buen profesor de una manera absoluta sino en función de la situación (teniendo también en cuenta la materia que se enseña) y de los alumnos. Es excepcional que un profesor convenga a todos

los alumnos. Tal profesor se siente estimulado por grandes auditorios mientras que otro sólo muestra su verdadero valor en seminarios de licenciatura.

"La calidad del aprendizaje que se presente en una situación determinada de enseñanza se halla en función de un determinado método utilizado por un determinado profesor para determinados alumnos que buscan un determinado objetivo"⁸.

La conclusión es evidente: no existe un tipo único y universal de buen educador sino diversos tipos que no sólo difieren de una cultura a otra, de un grado de desarrollo socioeconómico a otro, sino también dentro de cada situación cultural, según los objetivos propuestos.

Una definición operacional de los modelos-criterios

Dentro del sistema de predicción que representa la selección de los educadores, llamamos modelos-criterios o modelos-objetivos de las descripciones, en términos de comportamientos sujetos a observación, a diferentes tipos de educadores que se desea encontrar en las escuelas o que se está dispuesto a admitir en ellas. Si no existe un objetivo preciso, la selección se realiza a ciegas.

Todo aquel que intente formular las definiciones necesarias tropezará con dos dificultades mayores, a saber: la multiplicidad de los modelos posibles y los límites graves de los modelos definidos por medio de los resultados esperados.

Todos los grados de la combinación de los tipos X, Y y Z que encontramos en cada persona se matizan aún más por las otras características de la personalidad de los educadores (incluido su grado de adaptación personal) y por la dinámica de la relación educadores-alumnos. Existe por lo tanto un número prácticamente ilimitado de educadores aceptables, en la medida en que, en último extremo, cada situación y cada individuo difieren de todos los otros.

En una situación semejante, sólo se puede trabajar por tanteo, guardando el número más pequeño posible de modelos generales en los cuales se considerará que los matices individuales no representen un "peligro", es decir una amenaza de desviación grave de la acción educativa proyectada.

Imaginemos uno de esos modelos considerados como aceptables:

Educador con predominancia X:

Esfera afectiva. De fácil acceso. Acoge a los alumnos con amabilidad, sin caer en una familiaridad fuera de lugar. Capacidad de empatía, sabe escuchar. Inspira confianza, tranquiliza. Optimista.

Esfera cognoscitiva. Aptitudes bien equilibradas: tiene sentido de lo concreto, se desenvuelve sin dificultad en la esfera de los símbolos; fluidez verbal media o superior, inteligencia social por encima de la media (aptitudes en la esfera del comportamiento, en el modelo de Guilford). Conoce a fondo la materia que debe enseñar, pero no hace de ella el centro de su actividad. Presta menos importancia al contenido objetivo que a las reacciones afectivas al respecto. Divaga sobre las experiencias vividas, sin relación con la materia prevista en el programa. Su comportamiento en cuanto a la evaluación de los alumnos es muy subjetivo y manifiesta cierto laxismo. Tiene aptitudes para estimular a los alumnos y alentar a los que se encuentran en dificultad.

Primera observación: un examen de selección tradicional, centrado en los conocimientos, la elocuencia y la resolución de problemas teóricos no aportará casi ningún elemento relativo a ese modelo-objetivo. Y, por otra parte, una entrevista de algunos minutos de duración o la observación, forzosamente breve, del candidato en interacción con un niño o un adolescente no aportarán indicaciones precisas suficientes para completar el cuadro.

Evidentemente, para descubrir un tipo de personalidad que corresponda con el modelo será preciso recurrir a técnicas tales como la

discusión de grupo, las escalas de actitudes, la evaluación de las intenciones del comportamiento, la técnica Q, el diferenciador semántico, etc.

Pero dos problemas siguen planteados: ¿permiten los datos obtenidos de ese modo predecir en medida suficiente el comportamiento efectivo del sujeto? (Ese es, sin duda alguna, el caso cuando se trata de medir las intenciones de comportamiento, pero hasta ahora su validez parece establecida a breve plazo solamente). La formación inicial de los educadores destinados al ciclo fundamental comienza, según los países, entre los 15 y los 18 años. ¿Puede preverse, a esa edad, el comportamiento afectivo de un adulto en una situación pedagógica?

Por otra parte, no debe perderse de vista que nos referimos aquí a un examen de selección que puede estar abierto a un gran número de candidatos. Ahora bien, el ejemplo que acabamos de dar se refiere sólo a un modelo-objetivo único, mientras que la investigación es acerca de individuos de los que no se conoce previamente ninguna característica (y quizás no quiera conocerse, por razón de equidad). Por consiguiente, deberían considerarse todos los modelos-objetivos y no uno solamente.

Se puede imaginar fácilmente la duración y la complejidad de un examen que abarque los conocimientos (que siguen siendo necesarios, no lo olvidemos), las características afectivas y las cognoscitivas (incluida la creatividad). Nos encontramos nuevamente frente a la brecha existente entre lo que puede concebirse teóricamente y lo que es factible.

El problema de la formación y, por consiguiente, de la selección en función de la capacidad esperada

¿Es necesario reiterar la crítica de los programas tradicionales de formación de maestros en tres etapas: aprendizaje sistemático de las materias

que deben enseñar, cultura general y formación psicológica y pedagógica?

Según las épocas —en particular según la calificación de los alumnos que comienzan su formación— y según las escuelas, se aprenden las materias que deben enseñarse y sólo ellas (saber lo mismo que deberán saber los futuros alumnos) o, por el contrario, las materias que hayan de enseñarse se estudian en el nivel más avanzado, método adoptado por muchas universidades, en particular cuando se trata de la formación de profesores de enseñanza secundaria.

En nombre de la cultura general se ha podido decir y justificar todo tipo de cosas, incluso el aprender de memoria las fechas de nacimiento de los grandes personajes de la historia y de su genealogía.

Por lo que se refiere a la formación psicológica y pedagógica, ésta consistía en el pasado —aunque existen aún algunos ejemplos característicos de ello— en el aprendizaje de memoria de nociones psicológicas (sin una relación verdaderamente demostrada con la enseñanza y sin aplicación práctica), en el estudio de teorías pedagógicas que se justifican más por el orden social que se trata de defender o por las quimeras de sus partidarios que por la experimentación y, por último, en la asimilación de lecciones-tipo y de recetas rudimentarias. Esa actitud estereotipada es condenada y rechazada hoy en día por los profesores progresistas de pedagogía, lo que, en los casos menos favorables, deja a los jóvenes educadores aún más desorientados que antes.

La relación funcional entre la mayor parte de las diferentes partes de ese programa y la capacidad de enseñar está lejos de poder ser demostrada, pero si se hace aprender un poco de todo se supone implícitamente que dentro de ese farrago de conocimientos se encontrará siempre algo útil y que los otros conocimientos que de todos modos no pueden ser perjudiciales, servirán por lo menos para ejercitar la mente y formar el carácter.

En reacción contra ese impresionismo enciclopédico y en particular bajo la influencia del behaviorismo se han intentado elaborar en estos últimos tiempos programas de formación en función directa de las capacidades pedagógicas y de los resultados educativos esperados, tanto en el plano cognoscitivo como en el afectivo.

Esta metodología es atractiva por dos razones. Por una parte, aporta una garantía práctica; por lo menos se está seguro de que los educadores bien formados dentro de esta perspectiva podrán llevar a cabo las acciones educativas consideradas indispensables. Por otra parte, evita el enciclopedismo dudoso que acabamos de mencionar.

Al menos en teoría, parece más fácil concebir un examen de selección si se tiene una idea exacta de lo que deberán hacer más tarde los candidatos.

Sin embargo, la elaboración de los programas de formación en función de las competencias esperadas tiene un grave inconveniente. Primeramente puede temerse que las competencias respondan a la situación del momento, pero pierdan eventualmente importancia en caso de cambio económico, político o cultural. ¿No se dispensará una formación limitada que dejará a los futuros educadores desprovistos en caso de que surja una situación inesperada, que no haya sido prevista por los autores de los programas?

Sin duda, se puede añadir a las competencias esperadas la flexibilidad, la creatividad, la divergencia, pero se corre el riesgo de reintroducir de esta manera una vaguedad ahí donde sólo querían admitirse comportamientos claramente definidos de manera operacional.

En resumen, o bien un examen de selección en función de la capacidad esperada tendrá una validez aproximadamente garantizada sólo cuando se trata de una situación pedagógica relativamente sencilla (por ejemplo una campaña de alfabetización) prevista a corto o, mejor incluso, a medio plazo, o bien, ese examen deberá tener un grado tal de complejidad, a fin

de poder responder a largo plazo a las elevadas exigencias pedagógicas, que, prácticamente, será irrealizable.

Entonces ¿cómo seleccionar?

Una selección puntual, es decir una selección realizada en breve plazo, antes del comienzo de la formación inicial o mediante algún otro examen breve durante la formación es inútil, salvo si se trata de comprobar la capacidad de los candidatos para expresarse según una norma determinada y para adquirir conocimientos, dado que el objetivo de la enseñanza es justamente hacer que se expresen de la misma manera y hacer asimilar los conocimientos sin tomar en consideración los proyectos personales de los maestros o alumnos ni las líneas de fuerza de su personalidad.

En los otros casos, sólo podrá aportar elementos de decisión una observación larga en situación de enseñanza. Al comienzo, esos elementos serán negativos, ya que es más fácil descubrir las contraindicaciones que las calidades seguras. Por ejemplo, no deberá autorizarse a ser educadores a las personas que son incapaces de comunicarse de manera eficaz o que no tienen una actitud positiva frente a los alumnos.

Para que pueda realizarse con toda serenidad la exclusión del circuito de formación de maestros, incluso cuando el candidato se halle bastante adelantado en su plan de estudios, conviene que pueda valorar sus conocimientos en otras ramas pues en caso contrario el desgaste y el temor a crear marginados sociales seguirán abriendo las puertas de la enseñanza a maestros que nunca hubieran debido franquearlas. El sistema modular que permite la circulación entre las distintas ramas permitirá resolver ese problema en un próximo futuro en caso de que se confirme la tendencia actual.

El descubrimiento de características positivas conducirá por lo general a una decisión favo-

rable pero no constituirá una garantía de ejercicio satisfactorio de la profesión. Las personalidades cambian, los entusiasmos se apagan y desgraciadamente las vicisitudes de los hombres repercuten en la clase.

En los casos más graves, será preciso poder retirar, de manera provisional o definitiva, a los educadores que se encuentren en peligro de fracasar profesionalmente y colocarles en otro puesto.

La evaluación de la enseñanza, base de todo el edificio

Mientras no sea posible reconocer con certitud a un educador de buena calidad o, más exactamente, a las distintas enseñanzas de buena calidad, seguirá confuso, a falta de criterios claros sobre el mismo, el problema de la formación, de la selección y de la supervisión de los educadores.

Y cuanto más pluralista se vuelva la educación, cuanto más se relativice y tome en cuenta la personalidad y los proyectos de cada una de las partes, cuanto más haga elaborar conocimientos en vez de imponerlos y para ello se base en la experiencia personal, sea esta material o simbólica, tanto más numerosos serán los modelos aceptables de educadores y, por consiguiente, los factores que han de considerarse para la evaluación.

Pero eso es otra cosa... y la misma de siempre.

Notas

1. Hubiéramos podido mencionar en primer lugar la dificultad que ya se plantea para predecir el éxito en los estudios superiores sobre la base de los resultados obtenidos al término de la enseñanza secundaria, o de las pruebas de ingreso a la universidad. Véase al respecto: Ingenkamp, *Pädagogische Diagnostik*, Weinheim, Beltz, 1975.

2. Véase: S. Marklund y B. Gran, *Tendances nouvelles dans la formation des enseignants — Suède*, París, OCDE, 1974, p. 69 y sig.
3. E. Malmquist, "Lämplighetsproven" [El examen de admisión], *Pedagogiska Skrifter*, Göteborg, 1956, p. 218.
4. M. Koskeniemmi, *The development of young elementary school teachers*, Helsinki, Academia de Ciencias de Finlandia, 1965, p. 138. Cit. por S. Marklund, *op. cit.*, p. 70.
5. La exposición siguiente se basa en nuestro estudio: "La evaluación de los educadores", en M. Debessé y G. Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques*, VII, París, PUF, 1978, p. 112-113.
6. Véase: Ryans, D. G., *Characteristics of teachers*, Washington, American Council of Education, 1960; Rosenshine, B., *Teaching behaviours and student achievement*, Londres, NFER, 1971; Postlethwaite, T. N., *L'éducation des maîtres et l'efficacité des maîtres*, París, IIPÉ, 1974 (mimeografiado).
7. D. Solomon, *et al.*, "Teachers behaviour and student learning", en *Journal of Educational Psychology*, 1964, n.º 55, p. 23-30.
8. Popham, W. J., "The performance test: a new approach to the assessment of teaching proficiency", *Journal of teacher education*, 1968, n.º 19, p. 216-222.