

GILBERT DE LANDSHEERE
CATEDRÁTICO DE LA UNIVERSIDAD DE LIEJA
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DEL CONSEJO DE EUROPA

CON LA COLABORACIÓN DE
S. DE COSTER - W. DE COSTER - F. HOTYAT

LA FORMACION DE LOS ENSEÑANTES DE MAÑANA

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

496 págs.

ágs.

EDUCACION HOY
ESTUDIOS

VOLUMENES PUBLICADOS:

- LEIF, J., y JUIF, P.: *Textos de psicología del niño y del adolescente*, 1975, 496 págs.
BOY, A. V., y PINE, G. J.: *El consejero escolar*, 1976, 388 págs.
GRAS, A.: *Textos fundamentales. Sociología de la educación*, 1976, 376 págs.
AVANZINI, G.: *La pedagogía en el siglo XX*, 1977, 400 págs.
LANDSHEERE, G. de: *La formación de los enseñantes de mañana*, 1977, 232 págs.

EN PREPARACION:

- HARGREAVES, D. H.: *Relaciones interpersonales y educación.*
ROGERS, C.: *La relación de ayuda y la psicoterapia.*
ROBERTS, Th. B.: *Cuatro psicologías aplicadas a la educación.*

© NARCEA, S. A. DE EDICIONES, 1977
Dr. Federico Rubio y Galí, 89. Madrid-20

© ÉDITIONS CASTERMAN, Paris et Tournai
Título original: *La formation des enseignants demain*

Traducción de JAIME VEGAS

Depósito legal: M. 22.833.—1977
ISBN: 84-277-0298-1

Printed in Spain
Impreso en España por ARTES GRÁFICAS BENZAL - Virtudes, 7 - MADRID-3

La Fundación E

INTRODUCCIÓN G

I. EL ENSEÑA

II. FORMACIÓ

Introducción

Equipam

1. *Princip*

Una fo

Status

Hacia

Priorid

Una f

Releva

2. *Unida*

La un

La un

¿En c

3. *Prime*

Métod

Ambit

Cultur

Estud

La

El

El

Form

Psicol

O

Cienc

INDICE

	<u>Págs.</u>
<i>La Fundación Europea de la Cultura</i>	11
INTRODUCCIÓN GENERAL	13
I. EL ENSEÑANTE DEL AÑO 2000	21
II. FORMACIÓN INICIAL DE LOS ENSEÑANTES	23
<i>Introducción: Dos modalidades fundamentales</i>	29
Equiparación de <i>status</i> de todos los enseñantes	31
1. <i>Principios</i>	33
Una formación de nivel superior	33
<i>Status</i> universitario	33
Hacia la unidad fundamental de toda formación universitaria	35
Prioridad de una formación superior amplia	37
Una formación profunda en el sector docente	38
Relevancia de la formación continua	39
2. <i>Unidad fundamental en la formación de los enseñantes</i>	41
La unidad sincrónica	41
La unidad diacrónica o la continuidad	43
¿En qué instituciones debe llevarse a cabo la formación?	45
3. <i>Primera modalidad de la formación</i>	53
Método general de la formación	53
Ámbitos de formación	57
Cultura general	58
Estudios de especialidad	59
La formación especializada de la maestra preescolar	61
El maestro de primaria	63
El profesor de enseñanza secundaria	64
Formación psicológica y pedagógica	66
Psicología: objetivos y método de la formación psicológica	67
Objetivos específicos de la acción psicológica	76
Ciencias de la educación	77

INDICE

	Págs.	
Pedagogía general	80	4. Disposición
Filosofía e historia de la educación	81	Licencias
Educación comparada	84	Formación
Sociología de la educación	85	5. Ventajas
La pedagogía experimental y la docimología	86	
La pedagogía aplicada	89	IV. NUEVAS ORIENTACIONES
Material didáctico y tecnología educativa	91	Durante la formación
Las prácticas de enseñanza	93	Durante la vida profesional
Valores y actitudes	94	dad. Candidato
Los valores	96	
Valores sociales y morales	99	V. ¿QUIÉN SERÁ EL MAESTRO?
Valores profesionales	100	1. Características
Valores pedagógicos	100	Los maestros
Aprendizaje de los valores	101	Salud
Las actitudes	103	Origen
Actitudes que deben adquirir los maestros	104	¿Por qué?
Actitudes y estructuras de comportamiento que deben adquirir el educador y sus alumnos	105	¿Feminista?
Actitudes y estructuras comportamentales que ha de adquirir el maestro como educador	107	Prospectiva
Actitudes y estructuras comportamentales que han de estimularse en los alumnos	109	
4. La segunda modalidad de la formación	115	2. ¿Es necesaria?
Concebir un programa de formación adaptado a cada candidato	116	3. ¿Número de maestros?
Carnet del animador	116	
5. Problemas específicos	119	VI. PROBLEMAS DE LA FORMACIÓN CONTINUA
Formación de los maestros de enseñanza técnica	119	1. Los enfoques
Los maestros de educación especial	125	Relación con la inversión
Selección y preparación del personal	129	Formación
Los maestros como animadores culturales y como encargados de formación continua	134	Formación
Auxiliares de enseñanza	136	Una red
III. FORMACIÓN CONTINUA	139	2. Los enfoques
1. Planteamiento del problema	141	3. La coherencia
2. Disposiciones institucionales	143	4. Preparación
Duración	143	El director
Ubicación institucional	143	El director
Los agrupamientos espontáneos	144	El inspector
Otras instituciones ya existentes en distintos países	145	El encargo
3. Algunos objetivos específicos	151	El encargo
Adaptación inicial a la vida profesional	151	CONCLUSIÓN GENERAL
Los reciclajes	152	INDICE DE NOMBRAMIENTO
Cursos de promoción	153	BIBLIOGRAFÍA
La formación recurrente	153	

Págs.		Págs.
80		
81		
84		
85		
86		
89		
91		
93		
94		
96		
99		
100		
100		
101		
103		
104		
105	adquirir el	
107	uir el maes-	
109	stimularse en	
115		
116	to	
116		
119		
119		
125		
129	le formación	
134		
136		
139		
141		
143		
143		
143		
144		
145		
151		
151		
152		
153		
153		
155	4. Disposiciones reglamentarias	155
155	Licencias por estudio. Permisos de investigación, viajes	155
159	Formación continua obligatoria	159
161	5. Ventajas de la formación continua	161
165	IV. NUEVAS ORIENTACIONES	165
167	Durante la formación inicial	167
167	Durante la vida profesional: Cambio de nivel pedagógico. Cambio de especiali- dad. Cambio de profesión	167
171	V. ¿QUIÉN SERÁ EL ENSEÑANTE DEL AÑO 2000?	171
175	1. Características y condiciones psicológicas y sociales	175
175	Los maestros de primaria, elemento principal: Aptitudes intelectuales	175
177	Salud mental	177
178	Origen social	178
180	¿Por qué se hace uno maestro?	180
182	¿Feminización de la profesión?	182
184	Prospectiva	184
187	2. ¿Es necesaria la selección? ¿Cómo hacerla?	187
191	3. ¿«Numerus clausus»?	191
193	VI. PROBLEMAS CONCRETOS	193
195	1. Los enseñantes y la investigación en educación	195
196	Relación enseñanza-investigación	196
199	La investigación en la formación de maestros	199
199	Formación inicial	199
201	Formación continua	201
202	Una red de Centros de investigación	202
205	2. Los enseñantes y la construcción de los «curricula»	205
207	3. La cogestión	207
213	4. Preparación para las funciones de promoción	213
214	El director de la clase. El jefe de equipo de enseñanza. El profesor-asesor.	214
215	El director de centro	215
219	El inspector de enseñanza	219
220	El encargado de investigación	220
221	El encargado de administración	221
223	CONCLUSIÓN GENERAL	223
225	ÍNDICE DE NOMBRES	225
228	BIBLIOGRAFÍA	228

LA FUNDACION EUROPEA DE LA CULTURA

La Fundación Europea de la Cultura, creada en Ginebra en 1954, por iniciativa de Robert Schuman, Henri Brugmans, Denis de Rougemont, Georges Villiers, barón van Zeeland, etc., constituye una asociación privada que agrupa personalidades pertenecientes a medios intelectuales y financieros de los países miembros del Consejo de Europa.

La Fundación es una organización independiente sin ningún carácter gubernamental o político. Se dedica a:

- 1. Apoyar por medio de subvenciones actividades culturales y científicas de inspiración europea.*
- 2. Estimular, coordinar, difundir estudios y experiencias destinadas a:*
 - a) evaluar las opciones posibles de Europa por medio del examen de las interacciones entre fenómenos económicos, políticos, culturales y sociales;*
 - b) definir los métodos que permitan alcanzar esas futuras opciones.*
- 3. Atraer la atención de la opinión pública y de los responsables nacionales y europeos acerca de las alternativas propuestas.*
- 4. Presentar nuevas soluciones cuando los cambios eventualmente producidos no sean satisfactorios a nivel europeo.*

Desde 1968 a 1975, la actividad predominante de la Fundación ha sido la puesta en práctica de un vasto programa de estudios prospectivos sobre el porvenir de nuestra sociedad: «Plan Europa 2000». Este plan comprende cuatro proyectos:

- 1. La educación y el hombre del siglo XXI.*
- 2. El hombre y la industria del futuro.*
- 3. Urbanización-creación de un marco de vida para el europeo.*
- 4. La agricultura en la sociedad del año 2000.*

La presente obra procede del primero de estos proyectos.

En 1975 la Fundación ha creado un Instituto de educación, que constituye parte integrante de sus estructuras. Ha sido establecido en París, en la Universidad de París-Dauphine, y se basa en los estudios y trabajos del Plan Europa 2000. In-

ternacional por la composición de un Consejo y de su personal, y europeo por la orientación de sus investigaciones y la amplitud de actividades, este Instituto presenta un carácter interdisciplinar, ya que examina todos los aspectos de los problemas educativos —económicos, sociológicos, políticos, pedagógicos— en su contexto global. Responde, por lo demás, a dos necesidades importantes: aglutinar los resultados de las investigaciones nacionales y completar los estudios provenientes de organismos intergubernamentales por medio de evaluaciones y análisis independientes y críticos. El Instituto de educación está presidido por el profesor A. Briggs, vicedecano de la Universidad de Sussex.

En enero de 1976, la Fundación ha creado, sobre el mismo modelo, en Bonn un «Instituto para una política europea del entorno». Su objetivo no es acometer investigaciones fundamentales, sino traducir los resultados de los trabajos de los centros investigadores en términos utilizables por los miembros de las diferentes asambleas parlamentarias nacionales y europeas. Se propone, asimismo, reforzar la capacidad y poder de control e iniciativa de los parlamentos. Dicho Instituto está presidido por Edgar Faure.

PROSPECTIVA

Un estudio pr
imposible y relati
no, la evolución
disponer en la ad
próximos veinticu
la formación de l
tenidos de la edu
ción cultural. En
pectiva nada men

Sabemos, por
mo de los prospe
juego de las hipó
civilización conte
energético y de l
pliado brutalment
Este margen de i
es incluso más an
gica, lleva con se
La palabra «desé
¿No sería conven
esto se trata, en
todo miembro de
fiante.

Entre tal ut
de la realidad so
que escribe: «Rec
en el punto de e
(tal como lo cond

¹ SCHWARTZ, B.
Tratando de def
escriben: «Son posi

y europeo por la
este Instituto pre-
tos de los proble-
— en su contexto
glutinar los resul-
s provenientes de
álisis independien-
profesor A. Briggs,

modelo, en Bonn
o no es acometer
s trabajos de los
de las diferentes
aismo, reforzar la
cho Instituto está

INTRODUCCION GENERAL

PROSPECTIVA

Un estudio prospectivo de la formación de los maestros puede parecer a la vez imposible y relativamente sencillo. Relativamente sencillo dado que, en este terreno, la evolución ha sido tan lenta en el último siglo, que aparentemente podemos disponer en la actualidad de elementos suficientes para prever la situación de los próximos veinticinco años. Imposible, debido a que —en la lógica de la realidad— la formación de los maestros se encuentra condicionada por las modalidades y contenidos de la educación, consecuencia y expresión a su vez de una específica situación cultural. En este contexto, la formación de los maestros exige, pues, una prospectiva nada menos que de tercer grado.

Sabemos, por lo demás, cuánto se modera al cabo de cierto tiempo el entusiasmo de los prospectivistas. Cierto es que sigue siendo más necesario que nunca el juego de las hipótesis, previsiones y planes requeridos por la complejidad de la civilización contemporánea. Pero la rapidez en el desenvolvimiento del conflicto energético y de la crisis económica que le ha seguido de modo inmediato ha ampliado brutalmente el margen de incertidumbre en el que basar cualquier previsión. Este margen de incertidumbre, por lo que respecta a la formación de los maestros, es incluso más amplio, ya que la crisis cultural, vinculada a la revolución tecnológica, lleva con seguridad a interrogarse acerca de la existencia misma de la escuela. La palabra «desescolarizar» tiene ya en nuestro lenguaje derecho de ciudadanía. ¿No sería conveniente forjar complementariamente la palabra «desmaestrizar»? De esto se trata, en efecto, para los defensores de una educación sin muros, en la que todo miembro de la sociedad pasa a desempeñar eventualmente el papel de enseñante.

Entre tal utopía pedagógica y la responsabilidad de permanecer a la escucha de la realidad social, hemos intentado un equilibrio semejante al de B. Schwartz, que escribe: «Rechazando la tentación de la utopía, hemos situado nuestro proyecto en el punto de encuentro de lo deseable (tal como lo entendemos) y de lo posible (tal como lo concebimos)»¹. Hacer intervenir lo «deseable» reduce inmediatamente

¹ SCHWARTZ, B.: *L'éducation demain*, Aubier-Montaigne, París, 1973, pág. 28.

Tratando de definir las finalidades de la universidad en el año 2000, J. Ladrière y otros escriben: «Son posibles diversos tipos de evolución, resultando difícil de medir sus probabili-

INTRODUCCION GENERAL

el juego de las hipótesis, introduciendo una actitud normativa que pretende modificar el curso espontáneo de los acontecimientos. El hombre responsable rechaza el papel de simple espectador de los procesos que habrán de configurar el mundo del mañana. Esta actitud normativa, que tiene en cuenta los hechos comprobados, así como las verosimilitudes y tendencias, impregna ampliamente nuestro estudio. Como la naturaleza, e indudablemente aún menos que ella, *educatio non facit saltus*. Por esta razón, nos hemos creído con justificación para referirnos a una larga experiencia en la formación de los maestros con el fin de formular una serie de proposiciones que algunos pueden encontrar utópicas y otros moderadas en exceso, por no decir pedestres.

No existe una prospectiva de la formación de enseñantes sin prospectiva previa de la educación. Esta prospectiva general se encuentra ya esbozada en diferentes estudios específicos suscitados por la Fundación Europea de la Cultura. Por esto, nos limitaremos a presentar algunos aspectos particulares, decisivos para nuestra reflexión ulterior.

TRANSFORMACIÓN DEL «ROL» DE LA ESCUELA

En el momento en que la necesidad de desescolarizar la educación se encuentra generalmente reconocida, puede parecer paradójico afirmar que la escuela subsistirá más desarrollada que en el pasado y que el papel de los enseñantes se enriquecerá en virtud de la diversificación. Desescolarizar no significa suprimir la escuela, sino negarse a que ésta desnaturalice la vida, creando un universo artificial centrado en conocimientos y hábitos que carecen de existencia real fuera del ámbito escolar. La expresión «escuela sin muros», es decir, en contacto directo y constante con la sociedad y la naturaleza, parece responder mucho mejor a estas aspiraciones constructivas.

El movimiento de desescolarización a ultranza, acompañado de un rechazo sistemático de la directividad y basado en una crítica apriorística negativa de la institución, solamente constituye una de las facetas de una crisis que acaso desempeñe el papel histórico de caracterizar la época presente, de modo semejante a la «enfermedad del siglo» romántica. Frente a una realidad cultural cuya entidad se hace progresivamente insoportable, el individuo dimite, huye y se refugia en un universo protector marginal. Impregnados de un freudismo mal comprendido en el que toda represión se considera nociva y deseando escapar a su propio mundo, los educadores —padres o enseñantes— practican una permisividad que conduce a un resultado opuesto al previsto. En efecto, cuando llega el inevitable momento en que las restricciones sociales comienzan a pesar sobre el adolescente, éste no se encuentra

dades respectivas. Resulta necesario, por ello, intentar describir todas las posibilidades, o bien asumir el riesgo de desarrollar una sola hipótesis, sabiendo que tal vez no sea exacta. En adelante hemos optado por la segunda alternativa, adoptando la hipótesis de una evolución en el sentido de una sociedad abierta» (BERSTECHER, D., y otros: *L'Université de demain*, Elsevier Séquoia, París-Bruselas, 1974, pág. 30). Lo mismo hemos hecho nosotros.

equipado para a
berle legado una

Establecemos
cionará favorable
ción personal no
y prestigio, sino
la vida afectiva
nueva constelació
rios americanos

Los futuros
dad (entre las qu
salud mental del
asimismo import
alienante, evitan
recuperaciones, r
vo como en el a

Sólo como ce
plenamente la es
tan a velocidad
cunstancia favora
escuela se acreci
vida familiar en
tar el espacio y
minuyan incluso.

La escuela, p
mente modificada
lógicamente signi
el espíritu de ar
y motivaciones,
con el medio fís
una justa reacció
memorísticos de
barazado desgraci

² LANCELOT, M.
ris, 1964, pág. 274.
donde la sociedad i
reacciones negativas.
de consumo, en el
etcétera. Consciente
y, a través de ella,

Existe, quizá, a
concreto, amenazado
secuencias extremas
jera de enloquecim
podría, finalmente,
(*L'Université de de*

³ Véase YANKELC
27-32.

equipado para aceptarlas sin reacciones neuróticas y «reprocha a sus mayores haberle legado una sociedad carente de libertad individual absoluta»².

Establecemos aquí la hipótesis de que la crisis cultural contemporánea evolucionará favorablemente hacia un nuevo equilibrio de valores, en el que la realización personal no se busque fundamentalmente a través de la conquista de riqueza y prestigio, sino en una nueva armonía con la naturaleza y un enriquecimiento de la vida afectiva e intelectual. El movimiento de defensa del medio ambiente y la nueva constelación de valores observados recientemente en los campus universitarios americanos parecen constituir, entre otros, eventuales signos de reequilibrio³.

Los futuros enseñantes deben aprender a distinguir las condiciones de estabilidad (entre las que forma parte una autoridad bien comprendida) necesarias para la salud mental del individuo, de las empresas de sumisión y adoctrinamiento. Parece asimismo importante prevenir a los educadores en contra de una «recuperación» alienante, evitando al mismo tiempo que, preocupados por los peligros de tales recuperaciones, rechacen toda estructuración sistemática tanto en el campo cognitivo como en el afectivo, social o motivacional.

Sólo como centro de coordinación y sistematización de aprendizajes encontraría plenamente la escuela su razón de ser hoy. Una civilización cuyos hallazgos aumentan a velocidad extraordinaria no puede abandonar la instrucción al azar, a la circunstancia favorable, al interés superficial y fugaz. Por otra parte, el papel de la escuela se acrecienta aún más en virtud de las profundas modificaciones de una vida familiar en la que, pese a la ampliación del tiempo libre, no parecen aumentar el espacio y la responsabilidad consagrados a la educación del niño. Acaso disminuyan incluso.

La escuela, pues, no muere, sino que vive desempeñando un papel profundamente modificado. Debe desenvolverse en situaciones cargadas de problemas psicológicamente significativos para los alumnos, y en cuya resolución van a desarrollarse el espíritu de análisis y de síntesis, la lógica, la creatividad, el juicio, actitudes y motivaciones, a la vez que se van adquiriendo técnicas de acción y de relación con el medio físico o humano. Estos conocimientos han de ser conquistados. En una justa reacción contra una enseñanza que convierte a los alumnos en depósitos memorísticos de conocimientos rígidos y gratuitos, muchos teóricos se han desbarazado desgraciadamente a la vez de la enfermedad y del enfermo. ¿No resulta

² LANCELOT, M.: *Je veux regarder Dieu en face (le phénomène hippie)*, Albin Michel, París, 1964, pág. 274. BERSTECHE, D., y otros, observan en este mismo orden de ideas: «Allí donde la sociedad industrial ha alcanzado sus formas más avanzadas, comienzan a manifestarse reacciones negativas, que se expresan, por ejemplo, en las críticas dirigidas contra la sociedad de consumo, en el fenómeno *hippy*, en las distintas defensas a favor de una cultura salvaje, etcétera. Consciente o inconscientemente, estas reacciones acusan a la misma actitud racionalista y, a través de ella, a los presupuestos más fundamentales de la sociedad moderna.

Existe, quizá, aquí una especie de reacción vital que manifiesta un temor del individuo concreto, amenazado en su afectividad e incluso en su misma integridad biológica, ante las consecuencias extremas del racionalismo aplicado. Esto puede significar, o una simple reacción pasajera de enloquecimiento ante lo desconocido, o el comienzo de un movimiento profundo que podría, finalmente, destruir la civilización industrial, o bien modificar sus orientaciones actuales» (*L'Université de demain*, ob. cit., pág. 33).

³ Véase YANKOLOVICH, D.: *The New Naturalism*, en «Dialogue», núm. 6, 1973, 4, páginas 27-32.

acaso un poco ingenuo pretender disminuir el bagaje de conocimientos de los contemporáneos de la explosión del saber? El hombre de hoy sabe y debe saber mucho más que cualquier otro predecesor suyo en la historia de la humanidad. Sin embargo, el carácter de este saber difiere del pasado: se halla más directamente al servicio de la acción y comporta un número considerable de estrategias y conocimientos instrumentales, claves que permiten movilizar con rapidez saberes dormidos o incluso actuar cuantitativa o cualitativamente sobre la realidad circundante. Por ejemplo, es necesario *saber* programar un ordenador o, al menos, cómo servirse de él para convertirle en instrumento de la acción cotidiana⁴.

Ciertas gentes desearían limitar el papel de la escuela a la cultura socio-afectiva. Esta disociación artificial de lo cognitivo y lo afectivo, en beneficio de este último componente, resultaría tan lamentable como el énfasis exclusivo en favor del primero. Por lo demás, hágase lo que se haga, la enseñanza está cargada de valores. El auténtico problema reside en explicitarlos en lugar de dejarlos influir latentemente en el curriculum. Más allá de un pluralismo eminentemente respetable en la Europa del año 2000, puede esperarse que ciertos valores sean aceptados en común por todos los europeos, siendo objeto de una atención particular en el proceso educativo. La esperanza de que habrá de evitarse en el futuro toda nivelación sistemática de la personalidad no creemos que sea incompatible con la idea de una personalidad modelo, característica del europeo del año 2000. Para superar egoísmos y particularismos frustrantes y hacer triunfar el espíritu de comprensión, cooperación y solidaridad, no es obstáculo que los hombres posean un acrecentado acervo común de conocimientos, técnicas, valores, actitudes y habilidades. Esto no implica en absoluto que vayan a hacer uso idéntico de tal bagaje.

Cuando en el siglo XIX se establece la estructura docente, cuyas grandes líneas aún subsisten hoy día, cada nivel constituye de hecho un mundo pedagógico cerrado con finalidad propia. Actualmente se desea un sistema integralmente abierto desde las instituciones preescolares a la universidad, de modo que la acción de la última escuela que se frecuente quede prolongada inmediatamente por la educación continua⁵. Al carácter selectivo tan acusado en todo el sistema escolar tradicional, habrá de suceder una orientación flexible, siempre provisional, una determinación que nunca se considere definitiva. A este deseo de permitir interrogarse continuamente sobre el futuro corresponde un profundo cambio institucional; el valor de certificación del título escolar tiende también a adquirir un carácter provisorio. Este movimiento se encuentra todavía en los comienzos, pero va a acelerarse probablemente en el curso de los próximos decenios.

En una sociedad sin clases, la educación se lleva a cabo en una institución única que, idealmente, trata a cada alumno en función de sus aptitudes y personalidad. En cierto momento ha podido estimarse que antes del año 2000, un 80 por 100

⁴ La iniciación a la informática debería comenzar lo más temprano posible, en el transcurso de los estudios fundamentales. Habrán de ponerse en práctica de forma inmediata importantes investigaciones a fin de saber, hacia 1980-1985 a más tardar, el momento más apropiado para comenzar tal iniciación, así como las mejores modalidades metodológicas de esta enseñanza.

⁵ Las barreras interescolares tienden a esfumarse. Un ejemplo entre muchos otros: en 1973, el Sindicato Nacional de Profesores Franceses de Instituto propuso una «escuela fundamental», que incluiría desde la maternal hasta acabar la escolaridad obligatoria (dieciséis años).

de la población enseñanza secundaria en Europa está debilitando pa, la automatización encontramos ante otras circunstancias crisis económica En cualquier caso superiores.

El crecimiento de las ciencias una creencia; la investigación de las instituciones de te

MODELO SISTEM

Es evidente de la enseñanza progresivamente hablar para que mente en la ef

En la época de los cambios estrictos podría cimentarse lo demás, ni la pre ha habido M estas cualidades alumnos relacio

Fracasaría e hombres-robots. tividad sería g del otro, la flex lidades esencial

El modelo pponente en fun integra todos l

⁶ Número de 690.000 en 1955; Véase U. S. Office considera toda la 100 de los comp el 50 por 100; e alumnos que ter NAN, G., editor:

de la población escolar de los países industrializados pasaría directamente de la enseñanza secundaria a la superior. Esta tendencia, neta en Estados Unidos⁶ y dividida en Europa en los dos decenios que siguieron a la última guerra mundial, se está debilitando actualmente. En los Estados Unidos, la regresión es clara. En Europa, la automación no progresa tan rápidamente como se suponía; por ello, no nos encontramos ante la necesidad de prolongar los estudios de una juventud que, en otras circunstancias, quedaría en paro. En caso de que fuera a prolongarse, la actual crisis económica podría entrañar, sin embargo, una nueva modificación tendencial. En cualquier caso, deberá continuar normalmente la democratización de los estudios superiores.

El crecimiento considerable del número de estudiantes provocará en las universidades una creciente insistencia en la formación general o la formación profesional; la investigación avanzada parece que deberá realizarse progresivamente en instituciones de tercer ciclo, equivalentes en cierto sentido a superuniversidades.

MODELO SISTEMÁTICO

Es evidente que una definición lo más clara y operativa posible de los objetivos de la enseñanza condiciona el incremento de su productividad. La pedagogía pierde progresivamente su creencia en una especie de poder mágico de la palabra («basta hablar para que los alumnos comprendan y aprendan»). No basta con *creer* simplemente en la eficacia, sino que se desea *medirla* con vista a su mejoramiento.

En la época en que enseñar suponía limitarse a transmitir un cuerpo de conocimientos estrictamente definido y de reglas de conducta imperativas, la pedagogía podía cimentarse en modelos estáticos y recetas artesanales. Estas no excluían, por lo demás, ni la precisión del trabajo ni la agudeza de penetración psicológica. Siempre ha habido hombres de gran inteligencia social y rica afectividad que, gracias a estas cualidades, transmitían su mensaje con arte consumado y establecían con sus alumnos relaciones humanas de elevada calidad.

Fracasaría el método científico que tiende a adoptarse si fuera practicado por hombres-robots, sin corazón ni afectividad. Querer privar a la educación de afectividad sería gravemente dañoso para la humanidad. La actitud de comprensión del otro, la flexibilidad, la capacidad de rápida adaptación se cuentan entre las cualidades esenciales del educador.

El modelo del sistema tecnológico, en el que se pretende optimizar cada componente en función del conjunto, a fin de obtener la productividad máxima de éste, integra todos los aspectos de la enseñanza. Tal modelo no se halla universalmente

⁶ Número de estudiantes que pasan a la enseñanza superior universitaria: 517.000 en 1950; 690.000 en 1955; 929.000 en 1960; 1.453.000 en 1965; 3.000.000 en 1975 (previsión de 1965). Véase U. S. Office of Education: *Opening Fall Enrollment in Higher Education*, 1965. Si se considera toda la enseñanza superior (*Colleges* y *Universidades*), ésta recibe: en 1940, el 15 por 100 de los comprendidos entre dieciocho y veintidós años; en 1964, el 40 por 100; en 1970, el 50 por 100; en 1980, el 70 por 100. En California, en 1970, más del 80 por 100 de los alumnos que terminaron la escuela secundaria emprendieron estudios superiores. Véase CHANAN, G., editor: *Research Forum on Teacher Education*, NFER, Londres, 1972, pág. 29.

INTRODUCCION GENERAL

admitido. Se objeta, en efecto, que la asociación simbiótica ideal de la educación y la vida excluye la rigidez, el carácter sistemático del modelo propuesto; los aprendizajes se realizarían gracias a procesos de reequilibrio que asegurarían la homeostasis psíquica, de forma tan espontánea y compleja que escaparían al análisis y la simplificación. Esta objeción no tiene nada que ver con el hecho de que la sociedad invierta en educación una parte importante de su renta para alcanzar un cierto número de objetivos. Prescindiendo de la forma de alcanzarlos, existirá de todos modos un momento en el que habrá de estimarse el balance de la acción obteniendo conclusiones no solamente acerca del pasado, sino también relativas a los medios de mejorar la acción futura. El modelo del sistema tecnológico no impone patrones metodológicos a la escuela, sino que contribuye a realizar el análisis, con independencia de la opción pedagógica elegida.

Un análisis completo del sistema escolar habría de recaer sobre los objetivos, el *input*, y el tratamiento, el *output*. Los límites de la presente obra no permiten un estudio tan exhaustivo. Solamente examinaremos un aspecto que concierne directamente a nuestro objetivo.

Para optimizar el rendimiento del conjunto, resulta especialmente necesario introducir en el sistema los mejores profesores y alumnos posibles. Ahora bien, mientras que el empresario se ve libre y a menudo obligado, por imperativos económicos, a rechazar materias primas que no garantizan un rendimiento dado, para un tratamiento lo más normalizado posible, el educador acepta progresivamente todo alumno que se presente, y debe modificar el tratamiento de manera casi infinita para adaptarse a las cualidades y defectos de cada uno. Un enseñante no puede arrogarse en exclusiva el derecho de rechazar a un alumno de su clase o de la escuela. La optimización juega, pues, un papel relevante particularmente en la selección y formación de los maestros y en el tratamiento pedagógico.

Este hecho reviste tal importancia, que merece ser recalcado sin descanso. O bien el maestro dispensa una enseñanza uniforme a la que han de adaptarse todos los alumnos, so pena de verse obligados a marginarse (existen múltiples formas de tal «marginación»), o bien el alumno adquiere papel prioritario y el educador debe estudiarle y conocerle a fin de situarle en las circunstancias más favorables para poderle aplicar las estrategias y medios que mejor le convengan. En esta segunda perspectiva, que nosotros hacemos nuestra, la optimización del tratamiento exige maestros de la mejor calidad posible, por lo que resulta importante seleccionarlos y formarlos adecuadamente.

MODIFICACIÓN DEL «ROL» DE LOS ENSEÑANTES

Es evidente que la transformación del *rol* de la escuela y la renovación de los métodos de educación suponen una modificación del *rol* de los enseñantes. El presente estudio ilustrará, en múltiples aspectos, esta evolución profunda. A guisa de preámbulo, reproducimos un manifiesto publicado en 1971 por el Comité director del Sindicato Nacional de Enseñantes de Inglaterra y el País de Gales⁷.

⁷ Nvt: «The Reform of Teacher Education», citado por FORD, B.: *Universities and Teachers Colleges. A Study of Changing Relationships*, I, OCDE, París, 1974, pág. 19.

La función exclusiva. Al te de representant mación de ense ciones del ense

- funcione emocion
- funcione nocimier
- funcione tor meto
- trabajo ración);
- funcione (factor d

Todas las p

- a) Propenso a rarquía pec ción a los trativos, in universidad
- b) Totalmente gresos que que enseño
- c) Un dispensa plicaciones critico las cada alum
- d) Un hombre tumbres y aunque no y al aprend

⁸ Citados por M nants. Suède, OCDE

La función enseñante no se sitúa ya, evidentemente, en el campo cognitivo en exclusiva. Al término de una amplia investigación documental, con la colaboración de representantes de todas las partes interesadas en la educación de alumnos y formación de enseñantes, B. Gran, C. Fritzell y G. Löfqvist⁸ concluyen que las funciones del enseñante pueden clasificarse en cinco grandes categorías:

- funciones del enseñante relativas a la promoción del desarrollo social y emocional del alumno (factor socio-emocional);
- funciones del enseñante relativas a la promoción del desarrollo de los conocimientos del alumno (factor cognitivo);
- funciones y aptitudes concernientes a materiales y métodos pedagógicos (factor metódico-material);
- trabajo con otros adultos dentro y fuera de la escuela (factor de cooperación);
- funciones concernientes al desarrollo del enseñante mismo y al de la escuela (factor de desarrollo).

Todas las partes conceden la mayor importancia a la función socioemocional.

PASADO	FUTURO
<i>«Yo, enseñante, soy»:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> a) Propenso a sentirme inferior en la jerarquía pedagógica, es decir, en relación a los directores, jefes administrativos, inspectores, profesores de universidad. b) Totalmente responsable de los progresos que hace la clase en la rama que enseño. c) Un dispensador de informaciones, explicaciones y estímulos a una clase; crítico las habilidades y juicios de cada alumno; dirijo el grupo. d) Un hombre que hace respetar las costumbres y espíritu de la escuela, aunque no convengan a la sociedad y al aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Colega de los restantes miembros de la jerarquía y mi consejo es importante. b) Miembro de un equipo de especialistas que comparten su experiencia y responsabilidades; como miembro de un equipo, soy responsable de cada niño que forma parte de los grupos que me son confiados. c) Quien individualiza la asignación de los diversos materiales de aprendizaje; crítico de habilidades y juicios; un hombre que explica a un individuo o a pequeños grupos, un animador de seminarios. d) Miembro de una comunidad escolar cuyos usos y ambiente derivan de la sociedad más amplia y de las funciones de la escuela como lugar de aprendizaje.

⁸ Citados por MARKLUND, S., y GRAN, B.: *Tendances nouvelles de la formation des enseignants. Suède*, OCDE, París, 1974, pág. 55.

INTRODUCCION GENERAL

PASADO	FUTURO
<i>«Yo, enseñante, soy»:</i>	
<p>e) Aislado e independiente de mis colegas.</p> <p>f) Alguien que no es miembro de la misma sociedad que la de los alumnos y padres, y que no se preocupa de los padres o del medio familiar.</p> <p>g) Alguien respetado por el único hecho de ser enseñante.</p> <p>h) Responsable de la decisión, a través de mi ejemplo y enseñanza, de una moral característica de la clase media.</p>	<p>e) Preocupado por educar en colaboración con los padres, con los que entro en contacto a un nivel de igualdad.</p> <p>f) Miembro de la misma sociedad que los alumnos y los padres.</p> <p>g) Alguien que tiene derecho (o no) al respeto en función de lo que es como ser humano.</p> <p>h) Alguien que busca sus propias reglas morales, reconociendo sus fracasos, y que comprende las reglas morales adoptadas en las familias; que deja construir a los niños su moral personal.</p>

URO

educar en colabora-
dres, con los que en-
a un nivel de igual-

misma sociedad que
los padres.

ne derecho (o no) al
ción de lo que es
uno.

asca sus propias reglas
ociendo sus fracasos,
de las reglas morales
as familias; que deja
niños su moral per-

1

EL ENSEÑANTE
DEL AÑO 2000

EL ENSEÑANTE DEL AÑO 2000

Enseñante:

1. Persona encargada oficialmente de guiar o dirigir las experiencias de alumnos o estudiantes en una institución pública o privada.
2. Persona que, gracias a su experiencia rica o excepcional y/o a sus estudios en un terreno específico, puede contribuir al crecimiento y al desarrollo de otras personas que entran en contacto con él.
3. Persona que ha terminado estudios profesionales oficialmente reconocidos en una institución de maestros.
4. Persona que instruye a otros ¹.

De una forma muy general, enseñar es suscitar sistemáticamente aprendizajes, bien como causa directa o limitándose a crear la ocasión de ello. Las diferentes acepciones presentadas por Good ponen bien de manifiesto que la faceta de enseñante no se limita necesariamente al ejercicio oficial de la función ni a los poseedores de títulos especiales.

Con todo, el título mismo de nuestro estudio indica claramente que sólo nos referimos a educadores específicamente formados². Esta posición puede justificarse teniendo en cuenta que cuanto más gana una cultura en riqueza y complejidad, menos puede dejarse la educación de la joven generación al azar de los aprendizajes ocasionales y del arte pedagógico espontáneo de sus mayores.

¿A qué modalidades educativas se vinculará el enseñante del año 2000?

En primer lugar, a la formación inicial.

Hemos esbozado la hipótesis de que la institución escolar subsistirá necesariamente, difiera profundamente o no su forma de organización y de funcionamiento de la que conocemos hoy día; seguirán siendo necesarios maestros para la educación preescolar, primaria, secundaria o terciaria. Pero más allá de este marco escolar tradicional, ¿cuál va a ser la intervención en la formación continua de los que denominamos actualmente enseñantes? Dos hipótesis se nos ocurren:

¹ Good, C. V.: *Dictionary of Education*, McGraw, Nueva York, 1959.

² La definición adoptada por la UNESCO es más restrictiva: «La palabra 'enseñante' designa todas aquellas personas encargadas en las escuelas de la educación de alumnos» (UNESCO: *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant*, París, 5 octubre 1966, pág. 5).

1. La formación inicial y la formación continua, componentes de la educación permanente, se articulan funcionalmente sin ruptura metodológica. En esta perspectiva, los enseñantes verán ampliarse progresivamente su esfera de actividad.

2. La educación de los adultos exige una metodología específica fundamentalmente diferente de la metodología escolar. A este efecto habrán de formarse educadores especializados.

Nosotros optamos en principio por la primera hipótesis, ya que, aunque las modalidades difieran y las contingencias de reforzamiento varíen según el nivel de desarrollo y las diversas situaciones, no siguen siendo menos válidas por eso las leyes del aprendizaje adulto e infantil. Del mismo modo, la dinámica de la personalidad procede indudablemente de similares mecanismos fundamentales para cualquier edad.

El estudio de la psicología diferencial revela a los enseñantes variaciones importantes de acuerdo con el sexo (comprendidas entre éstas las influencias culturales) y con los grandes momentos de la vida. Según esto, habrán de acometerse profundizaciones en función del estado particular en el que se desee enseñar. Volveremos en detalle a este problema de la formación.

En una perspectiva de interrelación, siempre más acentuada entre la escuela y la sociedad, denominaremos enseñantes tanto a la puericultora como al profesor de universidad, al dirigente de un movimiento juvenil o al animador cultural y al encargado de formación sindical.

¿Lamentaremos no disponer de una palabra nueva que permita «descolarizar» el título? Seguramente no. A medida que la relación pedagógica se enriquece, el maestro de escuela se convierte en maestro. ¿Por qué un nuevo enriquecimiento de la función no habrá de entrañar progresivamente un deslizamiento semántico análogo?

¿En qué medida personas que no forman parte de la especialidad pueden desempeñar funciones pedagógicas?

En una sociedad que presta educación permanente a *todos* sus miembros, «educantes»³ ocasionales desempeñarán un papel importante junto a enseñantes profesionales, principalmente en la formación de adultos, pero también en la educación escolar.

Por otra parte, la preparación de los alumnos maestros no será ya muy estricta. Resulta, en efecto, deseable la existencia de un máximo de movilidad en el seno de la profesión docente en la que, gracias a la formación de base común preconizada a continuación, se hagan posibles reconversiones entre diversos niveles, así como entre la enseñanza y otras funciones sociales.

Con B. Schwartz adoptamos también el principio: «No al enseñante que sólo se dedique a la enseñanza.»

Puede imaginarse, por ejemplo, que uno o dos años de cada cinco o diez ejerza el enseñante funciones diferentes a la suya en esferas de actividad cercanas a la que desempeña⁴.

³ Palabra propuesta por Lavallée.

⁴ SCHWARTZ, B.: *L'éducation demain*, ob. cit., pág. 235.

Una medida gica, que inter conocimientos

Este sistema organización y dad que repor en una empres rresponsal, inté tencia social, e

⁵ No hay que por enseñantes mismo efecto qu

Una medida semejante ejercería probablemente una benéfica influencia psicológica, que intentaremos precisar⁵, y actualizaría asimismo la inserción social y los conocimientos profesionales.

Este sistema profesional «pendular» plantea, desde luego, difíciles problemas de organización y adaptación. Podemos imaginarnos fácilmente, sin embargo, la utilidad que reportaría un profesor de ciencias comerciales trabajando periódicamente en una empresa, un profesor de lenguas extranjeras desempeñando el papel de corresponsal, intérprete, agente de viajes..., un profesor de moral dedicado a la asistencia social, etc.

⁵ No hay que subestimar la importancia de los *hobbies* y de la acción social llevada a cabo por enseñantes en activo. No parece, sin embargo, que tales actividades puedan ejercer el mismo efecto que un compromiso total en una función diferente.

2

FORMACION INICIAL DE LOS ENSEÑANTES

INTRODUCCION: DOS MODALIDADES FUNDAMENTALES

La expresión «formación inicial» es ambigua. O se emplea de forma absoluta para designar la primera formación orientada que adquiere un individuo en su existencia, o viene a designar la primera formación en una orientación nueva y, por tanto, no primera; sea que el individuo abandone un determinado tipo de actividad para adentrarse en otro, o bien que, como complemento a una actividad dada, se apreste a ejercer una segunda. Según el primero o segundo caso, varían los contenidos y, al menos provisionalmente, los métodos de formación. De todos modos, limitarse solamente a la primera modalidad en materia de formación inicial de maestros —como ocurre tan a menudo— lleva a callejones sin salida, empobreciendo gravemente el debate en el plano metodológico.

Puede aceptarse que las modalidades de formación de los animadores de acción cultural definidas a continuación aportan al mismo tiempo la solución para la preparación de ciertos tipos de enseñantes, constituyendo un fermento de renovación profunda de la formación pedagógica en general.

Situemos concretamente estas consideraciones.

Si al término de sus estudios secundarios pretende un estudiante prepararse directamente para la profesión docente (preferentemente educación preescolar y enseñanza primaria o secundaria), está claro que debe ampliar y profundizar su cultura general, adquiriendo ciertos conocimientos psicopedagógicos y determinada experiencia práctica. En un creciente número de países se dibuja una neta y positiva tendencia a igualar el *status* de todos los enseñantes¹, localizando su formación inicial a nivel universitario.

Con todo, existen dos categorías de educadores —elegidas a título de ejemplo— que no parecen poderse formar de modo tan directo y, por así decir, lineal; se trata de los profesores de práctica de la enseñanza técnica y ciertos educadores de adultos. Sin embargo, parece esencial —volveremos a ello más tarde— que tales educadores gocen del mismo *status* y similar prestigio que los restantes. Este objetivo sólo puede ser alcanzado si reciben una formación de categoría universitaria, a la es-

¹ Véase pág. 31.

pera del momento dichoso en el que, por ejemplo, una expresión como «formación terciaria» haya hecho desaparecer la sensación de casta que continúa impregnando una parte de la enseñanza superior.

Consideremos, en primer lugar, el caso del profesor de prácticas de la enseñanza técnica, que debe haber adquirido necesariamente una sana y rica experiencia adulta de un oficio antes de dedicarse a la enseñanza. La obligación de estudiar arte y ciencias de la educación en una facultad universitaria, según un *curriculum* concebido para la formación inicial de la primera modalidad, es a la vez poco realista y generalmente imposible². Ante todo porque se trata de un adulto cuya estructura afectiva y cognitiva apenas resulta compatible con los métodos académicos. Y también porque su equipamiento mental y sus esquemas de conocimientos se articulan más con la universidad tradicional.

Es éste precisamente el problema que tratan de resolver los responsables de la educación continua y la animación sociocultural. También ellos se dirigen a adultos o a jóvenes deseosos de educar a adultos. Debido a la imposibilidad de dissociar aquí la experiencia vital de la formación, se aprecia el esbozo de un sistema de preparación ampliamente diversificado, que permite la capitalización de unidades de valor (o créditos-puntos) que pueda saldarse por el reconocimiento de un nivel de formación superior³. Podemos, desde luego, preguntarnos si al admitir que continuarán coexistiendo dos especies de educadores —los profesionales y los ocasionales— no seguimos siendo prisioneros de una concepción absoluta que ignora la tendencia a la desescolarización. Nosotros no lo creemos así. Ante todo, incluso deseándolo, es muy probable que de aquí al año 2000, la mayoría de los países europeos que intentasen establecer totalmente la mutación institucional necesaria sembrarían en definitiva un caos pedagógico. Aparte de esto, sería utópico y peligroso educar en una especie de improvisación de métodos y de contenidos. Schwartz escribe nuevamente:

Hay que resaltar, en efecto, que la educación, y muy especialmente la de los jóvenes, exige de los enseñantes dos condiciones al menos:

- Que hayan recibido una formación profesional de mayor relevancia cuanto más se acerque a los métodos aquí preconizados⁴.
- Que estén disponibles para perfeccionarse, preparar su enseñanza, vigilar a los alumnos y concertarse con sus colegas (en la perspectiva del desarrollo de equipos de profesores o *team teaching*).

De ahí se deriva la doble necesidad de que los enseñantes puedan ejercer sus funciones varios años sucesivos, a tiempo completo, a lo largo de esos años; así como la noción de cuerpo (docente). Pero enunciar la existencia de un cuer-

² Pero no absolutamente. Ciertos *colleges* de los Estados Unidos preparan también este tipo de enseñantes.

³ En Nueva Zelanda se aplica con éxito desde hace varios años un sistema semejante para la formación de educadoras preescolares: madres maoríes vienen a la escuela maternal con sus hijos, realizando entonces aprendizajes que, certificados y acumulados, pueden llevar al título de educadora. Véase al respecto: McDONALD, G.: *Maori Mothers and Pre-School Education*, New Zealand Council for Educational Research, Wellington, 1973.

⁴ Schwartz preconiza métodos esencialmente activos de muy amplia base y vigorosa inserción social.

po no debe
vez introduc
enseñar dejar

Equiparación d

Considerada
abriendo camin
diversas lecturas

Austria

«Por esto s
según el cual la
medias y de ins
mación deben se
una formación b
bargo, orientar
cos y didácticos
dialmente en la

Comunidades et

«Todos los
a la obligación

Finlandia

A partir de
la primaria y la
escuelas polivale

Francia

En 1973, e
orientación que
enseñantes, de l

⁵ SCHWARTZ, F.
⁶ SCHNELL, H.
página 248.

⁷ Proyecto de
bros de las comu
bre 1974, pág. 16.

⁸ L'Enseigneme
⁹ JUQUIN, P.: F

po no debe significar que sus miembros pertenezcan a él toda su vida, que una vez introducidos en él no vayan a salir jamás o que sean los únicos en poder enseñar dejando de tener contacto con el mundo exterior⁵.

Equiparación de «status» de todos los enseñantes

Considerada todavía como utópica hace algunos años solamente, la idea se está abriendo camino rápidamente. He aquí algunos testimonios escogidos al azar de diversas lecturas.

Austria

«Por esto se encuentra cada vez con mayor frecuencia el principio pedagógico según el cual la duración de formación de los profesores de instituto, de escuelas medias y de instructores debe ser la misma. Sin embargo, los contenidos de la formación deben ser diferentes, ya que, aunque pueda preverse para todos los maestros una formación básica común en pedagogía, psicología y sociología, importa, sin embargo, orientar los contenidos de las otras materias sobre los problemas pedagógicos y didácticos de la escuela primaria para el futuro instructor e insistir primordialmente en la formación especializada para el maestro de enseñanza secundaria»⁶.

Comunidades europeas

«Todos los enseñantes que ejerzan sus funciones en una enseñanza sometidos a la obligación escolar recibirán una formación de nivel equivalente»⁷.

Finlandia

A partir de 1970, Finlandia ha instituido un cuerpo único de enseñantes para la primaria y la secundaria con posibilidades de especialización (para enseñar en las escuelas polivalentes o profesionales o en el segundo ciclo secundario)⁸.

Francia

En 1973, el partido comunista francés ha depositado un proyecto de ley de orientación que incluye la creación de un cuerpo único de maestros⁹. «Todos los enseñantes, de la maternal al bachillerato, pertenecerán a un cuerpo único. La edu-

⁵ SCHWARTZ, B.: *L'éducation demain*, ob. cit., pág. 234.

⁶ SCHNELL, H.: *Die Österreichische Schule im Umbruch*, Jugend und Volk, Viena, 1974, página 248.

⁷ Proyecto de programa de educación común a los partidos socialistas de los Estados miembros de las comunidades europeas, en «Revue des Enseignants Socialistes», Bruselas, diciembre 1974, pág. 16.

⁸ *L'Enseignement face à l'innovation*, II, OCDE, París, 1974, pág. 21.

⁹ JUQUIN, P.: *Reconstruire l'école*, Editions Sociales, París, 1973.

cación procederá de un equipo educativo (maestros de diversas disciplinas, médicos-psicólogos) agrupados en torno a un maestro principal titular de un doctorado en lingüística y matemáticas. La formación científica y pedagógica de los maestros estará asegurada por 'centros pedagógicos' creados en todas las universidades»¹⁰.

OCDE

«Deben abolirse todas las diferencias estructurales que separan las diversas categorías de enseñantes. La mayoría de los sindicatos y asociaciones exigen que la duración de la formación inicial sea la misma para todos. No resulta ya posible contemplar una formación de dos o tres años. Para formar un enseñante cualificado hay que contar con un período mínimo de cuatro años, comprendiéndose en él la iniciación a la práctica pedagógica. Todos los enseñantes deben recibir una formación básica muy completa, especialmente al principio de su formación inicial»¹¹.

República Federal Alemana

«El principio de la unidad de la formación, de la igualdad de *status* y de tratamiento de todos los enseñantes puede apreciarse como tendencia neta en la República Federal Alemana»¹².

Suecia

«Habría que elaborar un sistema de formación de enseñantes adaptado a las nuevas condiciones. Debería:

Comenzar al mismo nivel para todas las categorías de enseñantes (enseñantes polivalentes, enseñantes especializados por disciplina, etc.).

Englobar ciertas rúbricas comunes a todas las categorías de enseñantes (especialmente psicología, pedagogía, métodos generales).

Llevarse a cabo en el mismo clima intelectual.

Tener lugar en el marco de una organización fundamentalmente idéntica para las diferentes categorías de la enseñanza»¹³.

¹⁰ Véase «Le Monde», 28 septiembre 1973.

¹¹ ENDERWITZ, H.: *La rénovation des profils de carrière et le développement de la mobilité professionnelle des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire*, OCDE, París, pág. 44.

¹² Véase WULF, C.: *Lehrerfort- und Weiterbildung in der Bundesrepublik. Einige Perspektive*, Francfort, 1973 (mimeografiado).

¹³ MARKLUND, S., y GRAN, B., en *Tendances nouvelles de la formation des enseignants. Suède*, OCDE, París, 1974, pág. 33.

Una formación

La tendencia terciario. Sería asistiendo. En t se alarga y tiend secundaria. Esta cialización que l por una tasa de mos tiempos, es

«Status» univers

Anticipando inevitable a plaz universitario. Es psicológicos y p económicas, inclu

Ocurre today secundarias supe pleno, se les pag mismo, los desti salvo raras exce consideradas con

En condicion de los estudios, oficio de profes Las escuelas peq nal de gran cali

¹ Esta observaci exclusivamente rec de estrategia.

disciplinas, médicos-
de un doctorado en
ca de los maestros
niversidades»¹⁰.

ran las diversas ca-
es exigen que la du-
ulta ya posible con-
enseñante cualificado
endiéndose en él la
recibir una forma-
ación inicial»¹¹.

de *status* y de tra-
ía neta en la Repú-

tes adaptado a las

ñantes (enseñantes

ñantes (especial-

mente idéntica para

ement de la mobilité
CDE, París, pág. 44.
k. Einige Perspektive,

tion des enseignants.

1. PRINCIPIOS

Una formación de nivel superior

La tendencia es general: pronto recibirán todos los maestros formación a nivel terciario. Sería superflua una explicación de la larga evolución a la que estamos asistiendo. En todos los países altamente especializados la educación fundamental se alarga y tiende a fundirse en un solo bloque la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria. Esta ampliación de la cultura básica, así como la demora en la especialización que lleva consigo, resultan necesarias en una civilización caracterizada por una tasa de cambio acelerada. Este fenómeno, mil veces descrito en estos últimos tiempos, es demasiado conocido para que nos detengamos en él.

«Status» universitario

Anticipando parcialmente una discusión ulterior, debemos afirmar la necesidad, inevitable a plazo medio, de dar a todos los maestros una formación de carácter universitario. Esta opinión será justificada en seguida por medio de argumentos psicológicos y pedagógicos. Detengámonos por un momento en las razones socio-económicas, incluso sencillamente estratégicas.

Ocurre todavía que en muchos países únicamente los profesores de escuelas secundarias superiores son en la enseñanza fundamental universitarios de carácter pleno, se les paga como tales y gozan del *status* y prestigio correspondiente. Asimismo, los destinados a la enseñanza que se sientan suficientemente dotados eligen, salvo raras excepciones, la senda universitaria. Preparaciones no universitarias son consideradas como posiciones de repliegue o como refugio de los menos dotados¹.

En condiciones sociales superadas, caracterizadas por una escasa democratización de los estudios, los mejores hijos de las clases sociales modestas encontraban en el oficio de profesor de guardería o profesor de primaria una promoción envidiable. Las escuelas pequeñas han podido disponer así, a lo largo de décadas, de un personal de gran calidad. Actualmente se asiste a una situación paradójica en la que la

¹ Esta observación no implica que consideremos a la universidad como una institución ideal exclusivamente receptora de una élite. Constatamos aquí un hecho y razonamos en términos de estrategia.

influencia determinante y la complejidad de la enseñanza básica van reconociéndose cada vez más, y en la que desciende constantemente la calidad del personal formado para esta enseñanza, de lo que se deriva una especie de segregación social entre los titulares de enseñanza denominada culta y los restantes.

No basta introducir la formación de todos los maestros en la enseñanza superior, universitaria para unos y no universitaria para los demás. La esperanza de igualar la calidad de reclutamiento para los maestros de todos los niveles se encuentra indisolublemente unida a una nivelación del *status* socioeconómico. Como observa H. Enderwitz:

En los países en los que no existe ya la distinción de principio entre enseñante de la primaria y de la secundaria, subsiste, sin embargo, una diferencia de salario entre titulados y no titulados de la universidad².

La equiparación del *status* social mediante la igualdad absoluta o aproximada del salario, unida a una formación básica común o a formaciones socialmente aceptadas como equivalentes, no pone, sin embargo, fin al problema del reclutamiento.

Ante todo se sigue creyendo justificadamente que los individuos que eligen deliberadamente la profesión de enseñante presentan características específicas. En un estudio ya antiguo, Allport, Vernon y Lindzey³ han mostrado, por ejemplo, que los perfiles axiológicos de estudiantes que acaban sus estudios de medicina y de estudiantes que se titulan en educación son diferentes. Algunos estiman que los enseñantes buscan en su oficio no solamente una relación humana de un carácter determinado, sino una cierta seguridad psicológica (no afrontar el mundo de los adultos) o incluso una disponibilidad permanente de realizar ciertas aspiraciones culturales. En una palabra, no hay que excluir la hipótesis de que, aunque mejore considerablemente el *status* de la profesión, no reclutará necesariamente sujetos muy dotados que actualmente se orientan hacia el trabajo de ingeniero, médico, etc.

Pero pueden intervenir también factores mucho más pragmáticos. Suecia ofrece actualmente un convincente ejemplo de esto. En este país, la escuela primaria sólo funciona de hecho a medias jornadas (los alumnos abandonan la escuela hacia las dos de la tarde), mientras que los enseñantes de las escuelas secundarias están obligados a prestaciones más pesadas. Resulta de ello que la mayoría de las mujeres eligen preferentemente estudios de maestra maternal o primaria, eligiendo solamente la secundaria como segunda alternativa en virtud del *numerus clausus* existente. En condiciones semejantes, la escuela elemental atrae, pues, una parte importante de los maestros mejor dotados. La tendencia se aplica también a los hombres, si bien no de un modo tan definido⁴.

² ENDERWITZ, H.: *ob. cit.*, pág. 32.

³ ALLPORT, VERNON y LINDZEY: *Study of Values*, 3.^a ed., Houghton Mifflin, 1960.

⁴ Comunicación personal del profesor Allström.

Hacia la unid

Aunque p
mundo de los
vamente poco
esperar, sin en
democracia qu
democracia de
y el movimien
aceleración rep
La búsqueda
medio ambient
una tendencia

En este co
comprometerse
me la formaci
ción profunda
fisiología para
comprender m
los otros. No
a sustraerse de
por la condici
dencia a la un
principios de
constituyen sol
sino también d
ción postindus
común de la fo

Otra caract

⁵ Véase RAVE
gy», núm. 2, 197

⁶ De cara a r
en varios puntos
gica recae prefer
tario va a desem
que normalmente
más, todos los u
paración para es
ración profesional
Fund for the Ac

Esta parte «g
periores. Especial
comenzar a los o
culum universitat
tuales. Los estu
podrían intentar
cializados que ten

Hacia la unidad fundamental de toda formación universitaria

Aunque por razones fundamentalmente tecnológicas pueda quedar dividido el mundo de los próximos decenios en unos cuantos grandes bloques políticos relativamente poco compatibles con cualquier tipo de democracia universal, podemos esperar, sin embargo, una mejora en Occidente de la calidad de la democracia. Una democracia que opera por delegación de poder tiende a verse reemplazada por una democracia de participación⁵. Esta tendencia se observa en varios países europeos, y el movimiento estudiantil, que culmina en mayo de 1968, parece representar una aceleración repentina de un proceso más amplio.

La búsqueda de una mejor calidad de la vida, indisociable de la protección del medio ambiente y de una utilización razonable de la tecnología, constituye asimismo una tendencia reafirmada.

En este contexto es importante que, en el umbral de la vida real y antes de comprometerse en una especialización fácilmente mutiladora, el universitario consuma la formación general adquirida en la enseñanza secundaria mediante una reflexión profunda en filosofía para mantener el sentido de lo general; en biología y en fisiología para comprender mejor la vida y sus mecanismos; en psicología para comprender mejor a los demás y a sí mismo y para cooperar más eficazmente con los otros. No existe razón aparente que mueva a una categoría de universitarios a sustraerse de estas «honradas» disciplinas⁶. A esta formación común, reclamada por la condición de hombre, habrá de añadirse sin duda otra, exigida por la tendencia a la unificación de métodos y técnicas científicas básicas. En particular, los principios de la observación y experimentación, la estadística, la informática, no constituyen solamente instrumentos habituales de las denominadas ciencias exactas, sino también de las restantes, entre ellas las letras y el derecho. En una civilización postindustrial o tecnocrónica, en una democracia de participación, esta base común de la formación de todos los intelectuales reviste una importancia capital.

Otra característica común a toda formación universitaria del futuro habrá de

⁵ Véase RAVEN, J.: *Futurology, Citizen and City in 2000 A. D.*, en «Irish Journal of Sociology», núm. 2, 1973, págs. 337-358.

⁶ De cara a nuestras intenciones merece una atención particular una proposición formulada en varios puntos y, sobre todo, en Estados Unidos: la reflexión filosófica, biológica y psicológica recae preferentemente sobre los problemas de la educación. Está claro que todo universitario va a desempeñar a lo largo de su carrera una cierta función pedagógica y social, función que normalmente habrá de acrecentarse de modo considerable antes del año 2000. Por lo demás, todos los universitarios son también padres en potencia; ¿por qué, pues, desdeñar la preparación para esta función humana de importancia capital en beneficio exclusivo de la preparación profesional? Véase a este respecto WOODRING, P.: *New Directions in Teacher Education*, Fund for the Advancement of Education, Nueva York, 1957.

Esta parte «general» común no implica necesariamente un alargamiento de los estudios superiores. Especialmente puede contemplarse la reducción de los estudios secundarios o hacerlos comenzar a los once años en lugar de a los doce en algunos países. La parte general del *currículum* universitario serviría también para la selección permanente y las reorientaciones eventuales. Los estudiantes claramente orientados o los que desearan efectuar algunos ensayos podrían intentar adquirir simultáneamente unidades de valor específicas de los estudios especializados que tengan intención de emprender.

ser la obligación, variable según las orientaciones, de vincularla a una experiencia social real.

Largo tiempo inmovilizadas por un sistema de facultades celosas de sus prerrogativas tradicionales, por un *curriculum* rígido cargado de erudición gratuita, por exámenes feudales y, en general, por un formalismo aristocrático, las universidades evolucionan cada vez con mayor rapidez bajo la presión social. Llamadas a desempeñar un papel clave en la educación permanente, van a abrirse a un público amplio de acuerdo con modalidades progresivamente flexibles. Es sintomático que el sistema de unidades capitalizables se vayan generalizando cada vez más en las universidades europeas. Gracias a él pueden individualizarse los *curricula* y repararlos en el tiempo en función de las capacidades y disponibilidad de cada uno. Se facilita así grandemente el paso de los estudios a la vida activa.

La individualización de los programas de estudio debería hacer desaparecer poco a poco barreras artificiales entre determinadas disciplinas (por ejemplo, entre la pedagogía y la psicología), reduciendo así considerablemente la jerarquía profesional posibilitada por la certificación de un título y no de un nivel de estudios. Sin embargo, nunca desaparecerán títulos como el de médico, y seguirán manteniendo un prestigio elevado debido a la dificultad de los estudios y a una función social eminente. Pero a causa de su carácter indispensable para la colectividad, estas profesiones se burocratizarán progresivamente. En los demás casos, difícilmente se les podrá asignar un título preciso, ya que los estudios se habrán realizado con frecuencia de forma ampliamente interdisciplinar. La categoría de «universitario» se alcanzará tras haber conquistado un número definido de unidades de valor, y el certificado se limitará a atestiguar la lista de estudios completados positivamente.

Esta variación del concepto de «certificado» reviste una enorme importancia social. En los casos de educadores ocasionales de adultos, o de enseñantes provenientes del taller y no de una escuela de formación de maestros, el sistema de unidades capitalizables permitirá adquirir a estos formadores, por una parte, la cultura psicológica y pedagógica necesaria, y por otra, conducirlos a un nivel de certificación que les equipare a los demás educadores, particularmente en el plano socio-económico.

Conservando su carácter realista, podrán afinarse extremadamente las modalidades de la formación individualizada. Por ejemplo, una Comisión belga encargada del estudio de un programa de formación para la animación cultural prevé que «todo ser humano, dondequiera que habite, sea cual fuere su situación social, debe poder dar a conocer en cualquier momento los problemas personales que crea vinculados a necesidades en formación»⁷. Tales problemas serían tratados, ante todo, por una primera instancia local de análisis y orientación «no sometida a una burocracia escolar». Una segunda instancia, supralocal, analizaría la demanda social global, determinando las prioridades a satisfacer.

⁷ Documento 1973/0.029, Ministerio de la Cultura Francesa, Bruselas.

Prioridad de

Cuanto má
ción inicial, p
esto, incluso y
miento plurid

De esta f
aprendizaje ac
métodos y téc
bién en las d
más especializ
adquirirían a
más tarde, en
desarrollarse e

Durante la
(ampliamente
los grandes m
en la mayoría
versitaria. Sin
ción, donde s
medios (curso
que faciliten r
tirse en estud

Actualmen
mente según
sentido que s

En definit
blemente de p
lla (mediante,
rrupción entre

Parece dif
hallarse preña
ciente de estu
enseñanza sec
riencia social
tivación más
fenómeno se

... Pue
a pasar un
de empreñ
perencia m
enriqueced

⁸ Esta tend
nicación al Col

Prioridad de una formación superior amplia

Cuanto más rápidamente se enriquece el saber, menos validez posee la formación inicial, particularmente en lo que concierne a los hechos concretos. Aparte de esto, incluso y quizá sobre todo, las esferas de gran especialización exigen un tratamiento pluridisciplinar.

De esta forma, lo esencial de toda formación inicial debería centrarse en el aprendizaje activo de las leyes y principios fundamentales y de lo esencial de los métodos y técnicas de investigación en la disciplina elegida ante todo, pero también en las disciplinas funcionalmente emparentadas con ella. Los conocimientos más especializados que permiten el ejercicio inmediato de la profesión solamente se adquirirían a título de ilustración durante la fase fundamental de los estudios, y más tarde, en la fase terminal, como datos al servicio de la práctica. Esta debería desarrollarse el máximo posible sobre el terreno.

Durante la formación inicial superior, se incluiría también la iniciación activa (ampliamente esbozada ya en la enseñanza secundaria) en la utilización de todos los grandes medios de información y autoaprendizaje. Con este motivo se impone en la mayoría de las facultades una transformación profunda de la pedagogía universitaria. Sin el recurso a los métodos de enseñanza multimedia, sin la introducción, donde sea posible, de «paquetes» de aprendizaje, conjuntos convergentes de medios (cursos programados, videocassettes, diapositivas, bibliotecas de trabajo...) que faciliten un estudio autónomo, el estudiante no estará preparado para convertirse en estudiante permanente durante toda su vida activa.

Actualmente, el estilo pedagógico de la enseñanza superior varía considerablemente según las disciplinas y los países. Se van multiplicando innovaciones en el sentido que se acaba de indicar, pero siguen siendo esporádicas.

En definitiva, antes que alargar continuamente la formación inicial, habrá probablemente de permitirse un acceso a la actividad profesional antes de finalizar aquella (mediante, naturalmente, el encuadramiento y supervisión necesarios). La interrupción entre formación inicial y formación continua desaparecerá progresivamente.

Parece dibujarse con progresiva nitidez otra tendencia diferente, que podría hallarse preñada de consecuencias positivas. En los Estados Unidos, un número creciente de estudiantes se comprometen en una actividad profesional al salir de la enseñanza secundaria y solamente abordan los estudios superiores tras una experiencia social de varios años⁶. Se revelan a menudo como excelentes alumnos: motivación más vigorosa, más ricos marcos de referencia, mayor madurez general. Este fenómeno se da también en Australia, siendo allí favorablemente enjuiciado:

... Puede animarse a la mayoría de los jóvenes destinados a la enseñanza a pasar uno o dos años trabajando después de sus estudios secundarios y antes de emprender sus estudios superiores a tiempo completo. Aun cuando esta experiencia no sea suficiente para darles una nueva identidad, sería ciertamente enriquecedora para enseñantes destinados a permanecer toda su vida activa en

⁶ Esta tendencia ha sido especialmente examinada por el profesor F. Newman en su comunicación al Coloquio de la Fulbright Alumni Association in Belgium, Louvain-la-Neuve, 1973.

el mismo tipo de institución que aquel en el que ha transcurrido su infancia y adolescencia. El nuevo sistema de becas del gobierno australiano contiene una disposición a este respecto. Los estudiantes en cuestión no tendrán que pagar tasas de escolaridad; además, los que cubran sus necesidades sin la ayuda de sus padres durante dos años podrán obtener una subvención de subsistencia sin necesidad de justificar sus recursos⁹.

También en Francia el problema de la «enseñanza alternada» ha cobrado vigencia y la Asociación de Estudios para la Expansión de la Investigación Científica (París) le ha consagrado un importante coloquio en 1973. En el informe introductorio, M. Bernard y B. Girod de l'Ain¹⁰ preconizan aconsejar a los titulados de enseñanza secundaria que se encuentren cansados de la vida escolar, ejercer previamente una actividad profesional y social antes de entrar en la universidad. Esta fórmula presentaría cuatro ventajas: 1) potenciar la madurez de los estudiantes; 2) dar «una motivación a la educación permanente»; 3) mejorar la calidad y reputación de los titulados universitarios, y 4) permitir a las universidades y a los estudiantes recaptar mejor las alternativas.

En fin, en Suecia, la reforma de la enseñanza superior, adoptada por el Parlamento en mayo de 1975, se funda básicamente en la hipótesis de que aproximadamente el 80 por 100 de los estudiantes no pasarán ya directamente de la enseñanza secundaria a la superior, sino que habrán ocupado un empleo antes de proseguir sus estudios¹¹.

Todas estas observaciones y tendencias se aplican también, naturalmente, a la formación de los maestros, condicionando sus principios rectores.

En un plano humano más general, caso de confirmarse este movimiento, será necesario cuidar de que el desfase temporal de los estudios superiores no entrañe un retraso de la edad adulta. En este sentido deberán adoptarse medidas sociales.

Una formación profunda en el sector docente

La enseñanza del año 2000 deberá ser, con toda probabilidad, más rigurosa y profunda en su desarrollo que en cualquier otro momento anterior. Los progresos contemporáneos en materia de definición de objetivos educativos, de construcción y evaluación de los *curricula*, de evaluación de los aprendizajes individuales, habrán de ser tanto más benéficos cuanto más se fundamente el aprendizaje en las motivaciones reales de los alumnos.

¿Cómo alcanzar también una eficacia semejante en la formación de los enseñantes? Dándole progresivamente el carácter de un proyecto personal, en el que cada alumno-maestro se vea conducido a conocerse mejor y, por consiguiente, a reconocer sus logros y sus lagunas, discutirá con sus formadores planes sucesivos

⁹ ANDERSON, D. S.: *L'Acquisition d'une identité professionnelle chez les élèves-professeurs. Étude comparée*, OCDE, 1974, pág. 107.

¹⁰ Véase «Le Monde», 21 septiembre 1973.

¹¹ *Faits nouveaux* (Consejo de Europa), núm. 2, 1975, pág. 26.

en planificación
finidos ante ca
¿No existir
y autenticidad
ejemplo, los es
mayoría de los
cargados a me
especialidad cu
a la formación
curso de los de
dios, según qu
maneciendo los

Relevancia de

Antes que
esta parte, don
tarse de la imp
la formación in
con qué rapidez
brusquedad hip

Desde el co
ficación del ap
la formación d
adquirido. Las
ción específica.

La importan
tar complemen
cargo una parte
modelo: forma
cuenta ya sup
y de informac

El esquema
formación teor
de la profesión
tiempo profes
continuidad or
la carrera.

La adopción
va B. Ford, «l

¹² Esta determ
des de valor; b
impuesto no pue

¹³ Véase FREY
des Kantons Zür

en planificación y realización para alcanzar el conjunto de objetivos terminales, definidos ante cada ciclo de formación y profundamente aceptados como deseables.

¿No existirá acaso una imposibilidad práctica entre este deseo de profundización y autenticidad y el abanico tan amplio de la formación? No lo creemos así. Por ejemplo, los estudios universitarios especializados que llevan a cabo actualmente la mayoría de los futuros profesores de la enseñanza secundaria siguen estando sobrecargados a menudo de conocimientos enciclopédicos o de una serie de esbozos de especialidad cuya acumulación no es seguro que resulte inofensiva finalmente de cara a la formación principal. En este contexto, muchas universidades europeas, en el curso de los dos próximos decenios, deberán explicitar al menos dos tipos de estudios, según que los estudiantes se destinen a la enseñanza o a otras funciones, permaneciendo los cursos fundamentales comunes a las dos alternativas ¹².

Relevancia de la formación continua

Antes que con largas consideraciones, una breve ojeada al segundo capítulo de esta parte, donde se examinan las diferentes esferas de la formación, permite percibirse de la imposibilidad práctica de recorrer con seriedad todo el conjunto cuando la formación inicial debe por lo menos duplicarse en extensión. Sabemos, además, con qué rapidez progresa actualmente el saber, invalidando a veces con asombrosa brusquedad hipótesis aparentemente muy sólidas y duraderas.

Desde el comienzo de la formación inicial, la definición de objetivos y la planificación del aprendizaje habrán de tomar buena nota de la necesidad de completar la formación durante la carrera profesional, poniendo al día el saber inicialmente adquirido. Las modalidades de esta formación continuada se examinan en una sección específica.

La importancia tomada por la formación «continua» es tal, que en lugar de aportar complementos periódicos a una vasta preparación inicial tiende a tomar a su cargo una parte cada vez mayor de la preparación. Frey ¹³ considera entonces que el modelo: formación inicial + formación continua por reciclajes periódicos se encuentra ya superado y debe ser sustituido por un proceso permanente de aprendizaje y de información.

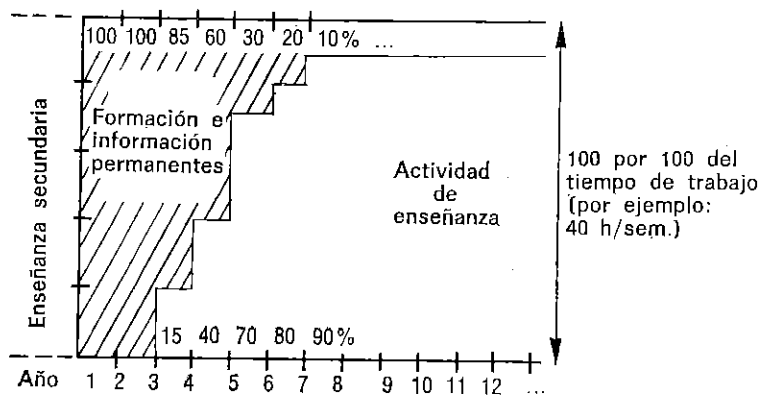
El esquema siguiente, extraído de Frey, muestra que, tras dos años completos de formación teórica, el alumno-maestro pasa progresivamente al ejercicio responsable de la profesión, mientras reserva, hasta el fin de la carrera, un 10 por 100 de su tiempo profesional a la formación continua. Lo importante en este modelo es la continuidad orgánica de la formación, desde el comienzo de los estudios al fin de la carrera.

La adopción de este plan suscita, sin embargo, una gran dificultad. Como observa B. Ford, «los enseñantes que abandonan la profesión o deciden no participar en

¹² Esta determinación no es incompatible en absoluto con la adopción generalizada de unidades de valor; basta, por ejemplo, ponderar las unidades de forma tal que el mínimo total impuesto no pueda alcanzarse si no se han efectuado con éxito determinados cursos esenciales.

¹³ Véase FREY, K.: *Das Lehrerinformations- und Lernsystem (L. I. T. System)*, en «Schulblatt des Kantons Zürich», núm. 86, 1971, pág. 10.

FORMACION INICIAL DE LOS ENSEÑANTES



las actividades de formación continua, habrán recibido una formación inicial todavía menos completa que la que reciben actualmente»¹⁴.

A nuestro juicio, la formación continua debe constituir una obligación contractual. Para los que abandonan provisionalmente la profesión y más tarde desearan reintegrarse a ella deberían imponérseles estudios complementarios. Lo esencial es que los Estados dediquen los esfuerzos financieros necesarios para organizar verdaderamente un sistema de formación continua accesible a todos los enseñantes.

¹⁴ FORD, B.: *Universities and Teacher's Colleges. A Study of Changing Relationships*, I, ob. cit., pág. 49.

2. UN

La unidad
plano sincrónico
educativas de
través del ti
za, no debe
educativo.

La unidad s

La pedag
ción educaci
den de un c
psicológico,
buscarse en

Podemos
cibe su pape
gramas están
por añadir a
poco frecuen
cida en final
tíficamente e
del empirism
la última lec
que tenga en
investigación

Tal ause
cuenta en d
dizaje se ag

¹ Véase Co
ces pedagógic

or 100 del
o de trabajo
ejemplo:
sem.)

nación inicial todavía

a obligación contrac-
más tarde desearan
arios. Lo esencial es
para organizar verda-
los enseñantes.

2. UNIDAD FUNDAMENTAL EN LA FORMACION DE LOS ENSEÑANTES

La unidad de la educación sistemática se justifica imperiosamente tanto en el plano sincrónico como a nivel diacrónico; en un momento dado, todas las acciones educativas deben coordinarse y converger hacia los objetivos generales elegidos; a través del tiempo, y muy especialmente entre los diferentes niveles de la enseñanza, no debería producirse ninguna discontinuidad ni ruptura en el seno del proceso educativo.

La unidad sincrónica

La pedagogía moderna ha subrayado el carácter complejo que presenta toda situación educacional; los problemas, en cualquier dimensión en que se planteen, dependen de un conjunto de factores diversos e interdependientes, de carácter biológico, psicológico, sociológico tanto como pedagógico, por lo que las soluciones deben buscarse en función de esta complementariedad¹.

Podemos considerar inicialmente la unidad en la forma como el enseñante concibe su papel y el de los alumnos de su clase. Ciertamente es que los autores de los programas están preocupados por la coherencia de las materias, esforzándose a veces por añadir a los planes de estudio recomendaciones metodológicas precisas. Pero es poco frecuente que sus puntos de vista procedan de una ideología explícita, traducida en finalidades y objetivos de comportamiento cuya accesibilidad haya sido científicamente estudiada. Esta debilidad de los planes de estudio permite la expansión del empirismo y la descoordinación; la inspiración del momento o la influencia de la última lectura cobran frecuentemente ventaja al análisis riguroso de la situación que tenga en cuenta a la vez las opciones filosóficas básicas y las aportaciones de la investigación educativa.

Tal ausencia de unidad resulta particularmente perjudicial al alumno que se encuentre en dificultades. De origen con frecuencia benigno, las dificultades de aprendizaje se agravan con la tardanza en ponerles remedio. Tales dificultades siempre

¹ Véase COSTER, S. de: *La pédagogie, discipline de la complémentarité*, en «Revue des Sciences pédagogiques», núm. 45, Bruselas, 1949.

deberían ser objeto de exámenes en profundidad, ante todo por el enseñante y más tarde, en su caso, por todo el equipo educativo: directores, enseñantes, educadores, psicólogos, médicos, enfermeras e incluso el personal de servicios. Se asegura así la unidad de tratamiento.

No hace falta señalar la imperiosa necesidad de colaboración entre la familia y la escuela, así como la influencia capital del entorno familiar, no solamente sobre la cultura del niño, sino también sobre sus valores, actitudes y motivaciones.

Havighurst y Newgarten², analizando los componentes del dinamismo de un centro escolar, sitúan en primer lugar los tres factores siguientes: el ideal cultural al que se vincula; el espíritu de equipo y de confraternidad entre los enseñantes; la libertad de concepción de medios de enseñanza permitida a los maestros. Estas cualidades importantes determinarían la unidad de una escuela viva en un régimen democrático. Por su parte, Kemp³, al término de una investigación de cincuenta escuelas primarias de una región de Londres, concluye que, aparte del nivel de inteligencia general, la *moral de la escuela*, la unidad del equipo en pos de un ideal común se revela como el factor más significativo, con la misma categoría que el nivel sociocultural de la clase. La personalidad del director del centro desempeña un papel esencial; no solamente su competencia y su fidelidad a los principios, sino más aún su dinamismo contagioso, su interés por cada uno de sus colaboradores vienen a constituir catalizadores importantes de la moral del grupo⁴.

La colaboración confiada es particularmente importante entre los enseñantes y los servicios de psicología escolar. W. D. Wall⁵ resume como sigue sus actividades esenciales: orientación, ayuda a los alumnos en dificultad, cooperación a las investigaciones de desarrollo. Para que las dos instancias en cuestión realicen una colaboración efectiva deben aceptar de buen grado la interdependencia y complementariedad de sus tareas, tanto para plantear los diagnósticos como para poner a punto las medidas correctoras. Esta exigencia implica una satisfactoria formación psicológica y sociológica de los maestros y una cierta formación pedagógica en los psicólogos escolares.

La expansión y diversificación de los sistemas escolares plantea también imperiosamente el problema de la unidad entre los enseñantes y los grados cada vez más numerosos del *aparato administrativo* y del *poder*. Los poderes públicos europeos se esfuerzan, con mayor o menor éxito, en encontrar una solución satisfactoria entre el centralismo paralizador y la autonomía total, fuente frecuente de actitudes provincianas. La tendencia actual parece orientarse hacia una descentralización relativa; los parlamentos y gobiernos, representantes de la opinión pública, establecen el plano general de los sistemas de enseñanza, construyendo la estructura general y asignando los medios financieros que permitan el logro de los grandes objetivos establecidos. Delegan después la cuestión a circunscripciones regionales de dimensiones limitadas

² Véase HAVIGHURST, R. J., y NEWGARTEN, L.: *Society and Education*, Allyn and Bacon, Boston, 1962.

³ KEMP, L. D.: *Environmental and Other Characteristics determining Attainment in Primary Schools*, en «British Journal of Educational Psychology», noviembre 1962.

⁴ Véase también a este respecto: GROSS, N. G., y HERRIOT, R.: *Staff Leadership in Public Schools: A Sociological Inquiry*, Willey and Sons, Nueva York, 1965.

⁵ WALL, W. D.: *La Psychologie au service de l'école*, Bourtelier, París, 1962.

a fin de preser
instituciones, e
to suficiente d
ticularismo⁶.

La unidad dia

Es tan nec
cativa.

Continuidad d

Ya se trata
medio humano
tigaciones llev
de un *esquema*

Así, en su
cognitiva hacia
determinado u
tarde, diversas
funcional impo
cio de la capac
zaje, y así suc
gresa según un
carpadas más

El acceso
poder. En con
atraen como d
tos de un efec
de desánimo y
ciones y frustr
y de rasgos de

Pero el ed
de consecuen
tud estimulan
a través de la
y, especialmen
fracasos. Lo
total o fácil, s
atmósfera fam

⁶ De esta for
cales y regionales

⁷ Puede cont
de psicología gen

⁸ Esta expres

a fin de preservar la facilidad de contacto entre el poder y las necesidades de las instituciones, extendidas suficientemente, sin embargo, como para cubrir un conjunto suficiente de centros de nivel elemental y secundario, evitando el estrecho particularismo⁶.

La unidad diacrónica o la continuidad

Es tan necesaria como la unidad sincrónica para la eficacia de la acción educativa.

Continuidad de desarrollo. Continuidad en el sistema escolar.

Ya se trate de la conquista del mundo físico, de la integración en el seno del medio humano, o del dominio de las capacidades intelectuales, las numerosas investigaciones llevadas a cabo en psicología genética han conducido al establecimiento de un *esquema general del desarrollo*.

Así, en sus numerosos estudios, J. Piaget⁷ jalona la evolución de una función cognitiva hacia su desenvolvimiento por la sucesión de estadios: el franqueo de un determinado umbral señala el principio de la educabilidad (período sensible)⁸, y más tarde, diversas fases progresivas permiten la superación de un estadio, progreso funcional importante seguido de niveles cuyo dominio viene facilitado por el ejercicio de la capacidad, hasta la aparición de un nuevo estadio explotado por el aprendizaje, y así sucesivamente. En pocas palabras: el desarrollo de una actitud no progresa según una línea ascendente uniforme, sino que conoce una alternancia de escarpadas más o menos abruptas y llanos apenas ascendentes.

El acceso a un nivel superior de capacidad incita al niño a utilizar su nuevo poder. En condiciones educativas favorables, las actividades todavía no ejercidas le atraen como desafíos de considerable resonancia afectiva, estando seguidos los éxitos de un efecto positivo, mientras los fracasos, por el contrario, constituyen fuentes de desánimo y relajación del comienzo de la conquista. En función de las satisfacciones y frustraciones se va dibujando progresivamente una jerarquía de valores y de rasgos de personalidad.

Pero el educador no asiste impotente a tales «períodos sensibles», tan cargados de consecuencias, en las esferas de las que tiene responsabilidad. Mediante una actitud estimulante, impulsa el ejercicio de las capacidades recientemente aparecidas; a través de la creación de un entorno protector, incita a intentar nuevas aventuras y, especialmente, proporciona el lugar de acogida donde se curen las heridas de los fracasos. Lo importante del resultado final de los intentos no reside en el éxito total o fácil, sino en un activo que supere ampliamente al pasivo. (También aquí la atmósfera familiar es, naturalmente, de gran importancia.)

⁶ De esta forma, Inglaterra y el País de Gales se hallan cubiertos por 145 circunscripciones locales y regionales.

⁷ Puede contemplarse la aplicación de este esquema en la mayor parte de las investigaciones de psicología genética de Piaget.

⁸ Esta expresión ha sido propuesta por Montessori.

Para ayudar al alumno a coronar con éxito las difíciles ascensiones del pensamiento, la enseñanza dispone de un arsenal de *procedimientos didácticos de transición*, que familiarizan al alumno con la dificultad cercana, dividiéndola en partes y multiplicando así los ejercicios graduados para la conquista de un nuevo e importante estadio. Ni en las clases denominadas homogéneas franquean conjuntamente todos los alumnos los momentos críticos. El arte del maestro sitúa a cada cual en condiciones que le permitan coronar con éxito la tarea.

En la carrera escolar, los *comienzos de ciclos* incluyen varios umbrales críticos, resaltados en las estadísticas por tasas de fracasos particularmente elevadas. Por ejemplo, el paso del jardín de infancia a la escuela primaria⁹. Diversas exigencias se alzan progresivamente ante los alumnos, y no todos se encuentran adecuadamente armados para hacerlas frente; reducción progresiva del sincretismo en favor del análisis, predominio del concepto numérico sobre el aspecto perceptivo de los colectivos (preámbulo al primer contacto con las operaciones aritméticas), flexibilidad de organización del lenguaje oral, rudimentario a menudo en los ambientes socioculturales modestos. La enseñanza de segundo grado presentará, por su parte, nuevas dificultades intelectuales; se hace cada vez más abstracta, sistemática y prepara directamente para el ejercicio multiforme de la independencia adulta. Habiéndose revelado como insuficientemente predictiva la segregación brusca en la entrada, en función de los resultados de los *tests*, los poderes escolares de la mayoría de los países industrializados se esfuerzan por asegurar la continuidad entre el primero y el segundo grado de enseñanza. Se tiende a reunirlos en un bloque fundamental y polivalente, que incluye un período de transición en el curso del cual la observación metódica de los alumnos permite una orientación menos aleatoria hacia los estudios ulteriores.

Rupturas

La continuidad de la acción educativa se vuelve precaria para numerosos escolares de las sociedades contemporáneas. La aglomeración de la población en los grandes centros urbanos provoca frecuentes traslados de domicilio y consiguientes mutaciones escolares. En Bruselas, por ejemplo, los cambios de domicilio afectan cada año a una cuarta parte aproximada de los habitantes¹⁰. Hay que mencionar también en este contexto el problema planteado por el establecimiento de las familias en un habitat del tipo HLM*; el abandono de barrios que favorecen las relaciones de vecindad, con frecuencia solidarias y protectoras, implica para la juventud consecuencias que pueden adivinarse, si bien todavía se encuentran mal abordadas.

Otro fenómeno social importante consiste en la tasa elevada de migración de trabajadores de países pobres hacia las regiones industrializadas¹¹. Durante un largo

⁹ Véase WALL, W. D.: *Education et santé mentale*, UNESCO, París, 1955; DANZINGER, K.: *Reading in Child Socialisation*, Pergamon, Oxford-Londres, 1966.

¹⁰ En ciertas regiones de Estados Unidos de gran concentración de obreros especializados, la población de clases de escuela primaria puede renovarse completamente tres veces al año.

* *Habitations à loyer modéré*. Viviendas de renta limitada. (N. DEL T.)

¹¹ Véase COSTER, S. de, y DERUME, C.: *Retard pédagogique et situation sociale dans la région du Centre et du Borinage*, Instituto de Sociología de l'Uilb, Bruselas, 1956; MORRI-

período, los niños en un medio físico de clima pedagógico.

En la familia, los niños de veinte años disminuye también el número de divisiones, conociendo con las perturbaciones.

¿En qué institución?

En el siglo de Napoleón e

Cuando el instructor se encargó de recetar los ejercicios se efectuó el zaje se efectuó de las exigencias se lleva a la sitaria. De aqu

Como toda la podría parecer o en instituto universidades avanzados y de los mejor dotados nuir consideración de formación de cualitativo act no universitari

Sea lo que hemos visto, u misma instituc

Argumentos e

Dotadas de documentación

SON, J. C.: *Eda Nueva York, 19*

¹² No es nueva *mission*, en Gra ello resultó que tros de primaria Universities and pág. 9.

período, los niños experimentan múltiples dificultades de adaptación: aislamiento en un medio físico y humano no conocido; aprendizaje de un idioma nuevo; diferencia de clima pedagógico y programa escolar.

En la familia contemporánea, reducida con frecuencia a padres con hijos menores de veinte años, no solamente tiende a debilitarse la acción educativa, sino que disminuye también la estabilidad de la pareja, hecho atestiguado por el creciente número de divorcios o de parejas que rechazan el matrimonio. Cada vez se van reconociendo con más precisión las repercusiones psicológicas causadas en el niño por las perturbaciones del medio familiar.

¿En qué instituciones debe llevarse a cabo la formación?

En el siglo XIX podía enseñarse aún sin preparación alguna. Muchos veteranos de Napoleón enriquecieron así su retiro.

Cuando comenzó a extenderse la enseñanza pública, la iniciación al oficio de instructor se efectuó inicialmente de forma artesanal, aprendiendo el alumno dotado las recetas de un enseñante emérito de buena reputación. Después, el aprendizaje se efectuó a partir de trece, quince y dieciocho años, paralelamente al aumento de las exigencias de los poderes escolares. Hoy día, la formación de todos los maestros se lleva a cabo casi en todas partes en la enseñanza superior, sea o no universitaria. De aquí al año 2000 se habrá generalizado esta elevación del nivel.

Como todas las formas de enseñanza superior tienden a coordinarse e integrarse, podría parecer ocioso preguntarse si los maestros deben formarse en la universidad o en institutos especiales. Aunque no sean las únicas en asumir tal función, las universidades permanecerán, casi con seguridad, siendo hogares de conocimientos avanzados y de investigación, atrayendo por esta causa una fracción importante de los mejor dotados. Y aunque el prestigio de los grandes intelectuales deba disminuir considerablemente, puede temerse, sin embargo, que el mantenimiento de la formación de los maestros al margen de la universidad haga subsistir el desfase cualitativo actualmente existente en el reclutamiento entre las escuelas pedagógicas no universitarias y las facultades. Esta cuestión ha sido examinada anteriormente.

Sea lo que fuere, la unidad fundamental de la función educativa exige, como hemos visto, una base común de formación a un mismo nivel cultural, si no en la misma institución¹².

Argumentos en favor de las universidades

Dotadas de una infraestructura científica considerable (bibliotecas, unidades de documentación, laboratorios, ordenadores), muchas universidades incluyen actual-

SON, J. C.: *Education and Adaptation of Porto-Ricans in New York*, Council of Education, Nueva York, 1957.

¹² No es nueva la idea de formar a los maestros en la universidad. En 1888, la *Croos Commission*, en Gran Bretaña, recomendó vincular las escuelas normales a las universidades. «De ello resultó que, diez años más tarde, las universidades formaban más del tercio de los maestros de primaria.» Este movimiento decayó tras algunos años. Véase a este respecto: FORD, B.: *Universities and Teacher's Colleges. A Study of Changing Relationships*, OCDE, París, 1974, pág. 9.

mente importantes equipos de investigación en psicología y, cada vez más, también en educación. Tal actividad investigadora es casi inexistente en las instituciones tradicionales de formación de maestros. Con todo, la investigación, orientada hacia conclusiones o hacia decisiones, y el desarrollo abren el camino a la innovación, poniendo a prueba ideas y materiales nuevos, que enseñantes inseguros y poco equipados para efectuar por sí mismos las verificaciones necesarias se encuentran demasiado inclinados a aceptar bajo la influencia de la propaganda y de la publicidad.

Con toda verosimilitud, los investigadores universitarios habrán de permanecer en general en la posición más favorable para realizar periódicamente hallazgos científicos pertinentes y para efectuar las síntesis necesarias. Tal trabajo absorbe normalmente toda la energía de la persona, no prestándose, desde luego, al amateurismo. Para experimentar las innovaciones, adaptar métodos y estrategias y, en general, para la investigación de desarrollo, se impone en numerosos casos una cooperación estrecha entre investigadores y enseñantes. Tal cooperación debe prepararse y organizarse desde la formación inicial de los maestros. Existe un espíritu universitario hecho de rigor, sentido crítico y voluntad de superación del saber que debería impregnar profundamente a todos los enseñantes, contribuyendo a cimentar su unión. El enfoque multidisciplinario, cada vez más extendido en el mundo de la investigación avanzada, se encuentra particularmente indicado para la pedagogía, como ciencia de síntesis que es. Finalmente, el desarrollo acelerado de las actividades del tercer ciclo en la mayor parte de las universidades ofrecería igualmente a los enseñantes la posibilidad de proseguir su formación o de prepararse para funciones superiores.

En el plano de los cursos teóricos, las universidades están altamente cualificadas, y sólo una larga habituación a instituciones divididas por razones históricas conocidas puede atenuar el carácter sorprendente del hecho de que una misma psicología del niño, del adolescente o el adulto se enseñe a niveles científicos diferentes, de acuerdo con el tipo de escuela donde se realice. ¡Imaginémonos una variación en el nivel de cualificación médica básica según la edad de los futuros pacientes!

El hecho de que todos los maestros recibieran formación en una misma institución permitiría la puesta en práctica de observaciones, trabajos prácticos, seminarios, análisis de casos, en los que intervendrían futuros enseñantes pertenecientes a categorías diversas. En particular, fructíferos intercambios podrían originarse del estudio en común de problemas frecuentes en los cambios de ciclo, como el paso del jardín de infancia a la escuela primaria, de la secundaria a la superior, o incluso de la superior a la vida activa. Los futuros enseñantes podrían adquirir así una perspectiva, un conocimiento de la historia comportamental, del que con frecuencia presentan grandes carencias.

Algunos aceptan la idea de la transferencia de la formación de los maestros a las universidades, pero para conservar las escuelas normales, a las que están vinculados, proponen transformar éstas en universidades. Tal se hizo en Estados Unidos. A las razones que acabamos de examinar para rechazo de estas soluciones a medias, hay que añadir otra.

La plena transformación de los enseñantes en titulares de profesión de alta cualificación intelectual no afecta en absoluto ni a la categoría del salario, ni a las

condicione
rior. Todd
sional». P
formación
lectual se
sidades¹³

Tal cami
y creciente i
altura.

En el Ja
de enseñanza

1. El p
gación no ha

2. Esto
sidad, son d
enseñanza».

3. Toda
za universita
lo que concie

Finalmen
social present

Frecua
que apart

otras pro
mente en

guiendo c
dicos, abo

queciend
raro que

lada. Aba

de futuro

muchos c
ciones po

universida

Pero tam

Soluciones i

Con tod
la formación

¹³ FORD, B
¹⁴ Véase T
enseignants au

¹⁵ YATES, A

cada vez más, también en las instituciones de formación, orientada hacia la innovación, inseguros y poco equitativos se encuentran demanda y de la publicidad.

habrán de permanecer científicamente hallazgos de trabajo absorbe normalmente, al amateurismo. estrategias y, en general, en casos una cooperación debe prepararse y organizarse en espíritu universitario saber que debería impulsar a cimentar su unión. mundo de la investigación pedagógica, como ciencia de las actividades del igualmente a los enseñantes para funciones su-

altamente cualificadas, razones históricas con una misma psicología científicos diferentes, de nos una variación en el de los pacientes!

en una misma institución prácticos, seminarios, pertenecientes a categorías originarse del estudio como el paso del jardín superior, o incluso de la sustituir así una perspectiva con frecuencia pre-

de los maestros a las que están vinculados, Estados Unidos. A las soluciones a medias, hay

s de profesión de alta del salario, ni a las

condiciones de trabajo, ni al hecho de que posean un diploma de enseñanza superior. Todo esto es, desde luego, necesario para ser reconocido como un «profesional». Pero el meollo del problema no está ahí; *la condición esencial es que la formación de los maestros como titulares de una profesión de elevado nivel intelectual se produzca en contacto inmediato con la vida intelectual de las universidades*¹³.

Tal camino, con todo lo que lleva consigo de investigación, descubrimientos y creciente interdisciplinariedad, sólo resulta posible en instituciones de suficiente altura.

En el Japón, donde todas las escuelas normales se han convertido en centros de enseñanza superior, S. Takakura señala las dificultades siguientes:

1. El personal, las condiciones materiales, los equipos de enseñanza e investigación no han experimentado todas las mejoras deseables.

2. Estos establecimientos, en los medios de enseñanza superior y en la universidad, son objeto de una discriminación que los convierte en «científicas de la enseñanza».

3. Todavía han de adaptarse estos centros a la idea y práctica de una enseñanza universitaria; no resultan aún capaces de alcanzar el nivel universitario, tanto en lo que concierne a la enseñanza impartida como al programa de investigaciones¹⁴.

Finalmente, se ha olvidado en muchas ocasiones un relevante argumento psicosocial presentado por A. Yates:

Frecuentemente se acusó a las instituciones de formación de maestros (...) de que apartan a sus alumnos del contacto con estudiantes que se preparan para otras profesiones. Por su misma naturaleza, las universidades asocian estrechamente entre sí a los futuros miembros de grupos profesionales muy diversos. Siguiendo cursos diferentes, futuros hombres de ciencia, ingenieros, arquitectos, médicos, abogados, etc., vuelven a encontrarse en diversas actividades sociales, enriqueciendo así su educación y ampliando su experiencia. Por el contrario, no es raro que los futuros enseñantes se encuentren en una situación relativamente aislada. Abandonan la escuela para formarse profesionalmente en compañía exclusiva de futuros enseñantes, regresando entonces a la escuela —proceso general que muchos consideran como un círculo vicioso de corto alcance—. Una de las soluciones posibles (...) reside en asegurar la formación de todos los maestros en una universidad...¹⁵.

Pero también debería cambiar la universidad...

Soluciones intermedias

Con todo, pocas legislaciones europeas han confiado hasta ahora la totalidad de la formación del personal enseñante a las Facultades de Ciencias de la Educación.

¹³ FORD, B.: *ob. cit.*, pág. 28.

¹⁴ Véase TAKAKURA, S.: *Tendances nouvelles en matière de formation initiale et continue des enseignants au Japon*, OCDE, París, 1974.

¹⁵ YATES, A.: *Current Problems in Teacher Education*, UNESCO, Hamburgo, 1970, pág. 29.

Los problemas planteados por la asimilación de las escuelas normales aisladas a una institución universitaria vienen a ser numerosos y su solución requiere demoras frecuentemente largas y diversas: votación de nuevas leyes y aplicación de éstas a cada uno de los escalones administrativos; medidas financieras sometidas a las exigencias presupuestarias; cuadros cualificados para la tarea de reclutamiento y formación; construcción de edificios adaptados a la diversidad de actividades.

Pero existen ya sistemas mixtos. Por ejemplo, en el cantón de Ginebra, los cursos generales básicos corren a cargo de la Facultad de Pedagogía, mientras la preparación didáctica está bajo la autoridad de los poderes escolares.

Inglaterra y el País de Gales han acometido de una forma algo diferente la vinculación de la universidad y de los colegios pedagógicos. Así, las treinta y cinco escuelas de preparación a la enseñanza del Gran Londres, manteniendo su autonomía, sostienen estrechas relaciones con el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Londres, centro que les sirve de lugar de coordinación y hogar de reencuentro y progreso¹⁶. Dieciséis comisiones mixtas, con un comité permanente, tienen su sede en los locales de la universidad y se ocupan de los problemas de organización, programas o administración comunes a todos los colegios de formación pedagógica. Asimismo, dos delegados del Instituto forman parte del *Joint Education Committee* de cada establecimiento afiliado.

La sucesión de niveles y programas está planeada de forma que asegura su continuidad.

Los estudios en las escuelas normales (*Colleges of Education*) comienzan a la edad mínima de dieciocho años, extendiéndose a lo largo de tres y completándose con el Teacher's Certificate, que habilita para la enseñanza¹⁷. En función de los cursos seguidos durante sus estudios, experiencia adquirida, cualidades personales y nivel de otros candidatos eventuales, el poseedor del Teacher's Certificate puede obtener un puesto en una escuela primaria o en la enseñanza secundaria.

Los poseedores de este título pueden acceder a la expedición de certificados de formación práctica complementaria mediante estudios matinales o vespertinos en un colegio pedagógico. La mayoría de estos colegios poseen diversas especialidades, como música, artes plásticas, complementos audiovisuales o enseñanza de una materia determinada a nivel secundario¹⁸.

La posesión del certificado permite también la admisión, a tiempo parcial o completo, a la Facultad de Ciencias de la Educación con el objetivo de obtener los títulos sucesivos siguientes: Academic Diploma in Education, Bachelor Education Degree, Master in Arts, Master in Sciences in the Faculty, Master in Education, Master in Philosophy y Philosophy Doctor in Education¹⁹.

Según B. Ford, el hecho de que las universidades convaliden estudios realizados en escuelas normales externas hasta el punto de conceder a sus alumnos, mediante

¹⁶ Véase University of London, Institute of Education, *How the Institute Works* (1970), Calendar (1973-1974).

¹⁷ University of London, Institute of Education, *Regulations and Syllabuses for the Certificate in Education* (1969-1970).

¹⁸ Por ejemplo: Stockwell College of Education *Reports of the Working of The College* (1971-1972). *Post-graduate Courses* (1973-1974).

¹⁹ Ver University of London, Institute of Education, *Advanced Studies* (1972).

un año exclusivo de bachiller, equi ha dado lugar a

La experi do el nivel d han comenza nuevo. Pese normales y u mantenían su

Ford añade, gerosa en Gran da por todos, y el más aplicado nomista estimula actualmente la n den a rechazar l versidades pedag por el Council f tregados por las

Como es sab En especial se n Esta última acusa las universidades escolar.

Gran Bretaña aunque no nos es curso de los pró mo, ya que, insi creación de pequ ción con universi reclutamiento. A.

Las univer señanza superi tros ocupan un pobres. Esta p a cabo en asoc

²⁰ FORD, B.: *ob.*

²¹ La nota que s of Education (julio

²² Para obtener fundamente su ense de 1974, los tres p aceptación del CNA

²³ YATES, A.: *ob.*

las normales aisladas a una solución requiere demoras y aplicación de éstas financieras sometidas a las áreas de reclutamiento y foralidad de actividades.

el cantón de Ginebra, los de Pedagogía, mientras las escolares.

a forma algo diferente los. Así, las treinta y cinco, manteniendo su autonomía de la Educación de coordinación y hogar, con un comité permanente ocupan de los problemas todos los colegios de foralidad forman parte del *Joint*

forma que asegura su con-

Education) comienzan a la de tres y completándose za¹⁷. En función de los la, cualidades personales *Teacher's Certificate* puede za secundaria.

pedición de certificados matinales o vespertinos en diversas especialidades o enseñanza de una

a tiempo parcial o com- objetivo de obtener los on, Bachelor Education, Master in Education,

den estudios realizados sus alumnos, mediante

Institute Works (1970),

Syllabuses for the Certifi-

Working of The College

udies (1972).

un año exclusivo de estudios complementarios (*Three plus One System*), el título de bachiller, equivalente a la licenciatura en la mayor parte de los países europeos, ha dado lugar a consecuencias muy favorables:

La experiencia de la atribución del título de bachiller en educación ha elevado el nivel de las escuelas normales y de los enseñantes que forman, con lo que han comenzado a aparecer por las escuelas maestros de un estilo totalmente nuevo. Pese a las críticas levantadas a su costa, la colaboración entre escuelas normales y universidades ha sido estrecha y benéfica, ya que ambas instituciones mantenían su independencia²⁰.

Ford añade, sin embargo, que la tradición de independencia es mucho más vigorosa en Gran Bretaña que en el continente. La opinión de Ford no es compartida por todos, y el sistema «tres más uno», que acabamos de describir, no resulta el más aplicado²¹. Puede observarse en especial la existencia de una corriente autonomista estimulada por el *James Report* («Las escuelas normales han alcanzado actualmente la mayoría de edad»). Las instituciones que siguen esta corriente tienden a rechazar la tutela universitaria para convertirse en auténticas pequeñas universidades pedagógicas independientes. Los títulos que entregan son convalidados por el *Council for National Academic Awards*, fundado para avalar los títulos entregados por las treinta escuelas politécnicas, de creación relativamente reciente²².

Como es sabido, el *James Report* ha sido muy mal acogido en muchos círculos. En especial se rechaza su redacción apresurada; otros lo consideran reaccionario. Esta última acusación es rechazada, sin embargo, por los adversarios de la tutela de las universidades, acusados a su vez de ser reaccionarios y alejados de la realidad escolar.

Gran Bretaña ofrece así un campo de gran interés para nuestros propósitos, aunque no nos es posible averiguar de qué lado habrá de inclinarse la balanza en el curso de los próximos años. Con todo, el fondo del problema sigue siendo el mismo, ya que, insistimos, el movimiento dirigido por el *Didsbury College* aboca a la creación de pequeñas universidades. Podemos, sin embargo, preguntarnos si la asociación con universidades típicas no ofrecería una mejor expectativa en la calidad del reclutamiento. A. Yates escribía en 1970:

Las universidades gozan de un prestigio mayor que las otras instituciones de enseñanza superior, y en esta clasificación, las instituciones de formación de los maestros ocupan un lugar inferior, atrayendo por esta razón candidatos cualitativamente pobres. Esta posición podría modificarse si la formación de los maestros se llevase a cabo en asociación con las universidades²³.

²⁰ FORD, B.: *ob. cit.*, pág. 58.

²¹ La nota que sigue se basa en una comunicación personal de R. Gwyn al *Didsbury College of Education* (julio 1975).

²² Para obtener la convalidación del CNAA, los *Colleges* deben, en general, reorganizar profundamente su enseñanza para que responda a estrictas exigencias científicas. En septiembre de 1974, los tres primeros *Colleges* (*Didsbury*, *Berkshire*, *West Midlands*) han obtenido la aceptación del CNAA, habiendo comenzado sus nuevos cursos.

²³ YATES, A.: *ob. cit.*, pág. 27.

La República Federal Alemana ha conocido una división bastante parecida a la de la Gran Bretaña. En los años cincuenta, la formación de los maestros se ha transferido a la enseñanza superior no universitaria (*Pädagogische Hochschulen*). Se ha constatado con rapidez que los mejor dotados continuaban apartándose de la profesión de maestro. De diversas investigaciones efectuadas al respecto²⁴ se desprende que un desplazamiento institucional no basta para revalorizar una función; los estudios deben permitir la adquisición de un verdadero *status* de profesional, de especialista, respetado como tal. Con ocasión del informe Heckhausen²⁵, la formación del maestro de primaria ha sido equiparada a la de profesor de enseñanza secundaria (tres años, seguidos de un año y medio de permanencia), estando las *Pädagogische Hochschulen* integradas en las universidades o coordinadas con ellas. La conferencia de rectores, así como la mayoría de sindicatos de enseñantes y los *Länder* mayoritariamente socialdemócratas, prefieren una integración completa, mientras en los otros *Länder* se ha dado prioridad a un modelo cooperativo.

Voces francesas, como hemos visto anteriormente, se han expresado también en el mismo sentido. Presentemos otro testimonio:

Señalo que, desde mi punto de vista, compartido por un cierto número de organizaciones, sólo existe a largo plazo una solución que adopte la siguiente forma: creación en el seno de las universidades de institutos de formación de los enseñantes, inicial y permanente, donde se inicien en común *todos* los futuros enseñantes en las ciencias de la educación y, en colaboración con los departamentos competentes de las universidades, en la didáctica de las diversas disciplinas, y donde todos los enseñantes en activo puedan venir a reciclarse²⁶.

Ciertas dificultades pueden obstaculizar la intervención de las universidades en la preparación para las funciones docentes.

La primera concierne al reclutamiento de un suficiente número de candidatos. En el curso de estos últimos decenios son numerosos los que han abrazado la carrera de enseñante en la primaria o secundaria inferior, al sentirse incapaces de cursar estudios universitarios. Esta fuente de reclutamiento desaparecería caso de formarse los maestros en universidades convencionales, pero ¿habrá que lamentarlo? En parte sí, en la medida en que las instituciones no universitarias han formado y continúan formando enseñantes de gran calidad. Resulta, por lo demás, evidente que las universidades no producirán exclusivamente maestros brillantes. Como ocurre tan a menudo en la esfera de las ciencias humanas, ninguna solución garantiza un éxito integral, ni investigación científica alguna ha demostrado con cierta seguridad la superioridad del nuevo sistema sobre el antiguo. Sólo podemos dejarnos guiar por una especie de sentido de la historia científica. Escripulos parecidos se han origina-

²⁴ KAMP, P.: *ob. cit.*, págs. 82-86; IMHOF: *Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrerberuf*, Friburgo, 1961, pág. 188 (tesis doctoral); REICHHOLD, F.: *Struktur und Determinanten des Volksschullehrerangebots*, Munich, 1971, pág. 166 (tesis doctoral).

²⁵ Véase HECKHAUSEN, H.: *Lehrerbildung für die Künftige Schule*, A. Henn Verlag, Düsseldorf, 1970.

²⁶ NATANSON, J. J.: *Le Recyclage des enseignants en France*. Comunicación en el Seminario sobre la innovación en el reciclaje de los enseñantes. Milán, 1973, pág. 5.

do, por lo den
ejercicio de cie
número de ind

En ciertos
pedagógicos. E
distinción cuali
acceso ulterior

La repentin
puede plantear
no resulta nada
más de un mil
de la educación
crecimiento ex
siderables difi
personal subalt
ducirían inmen
importantes en

Varias univ
ya con más de
enseñantes (a l
conduciría a di
versitaria comp
gicos y práctica
de pequeñas us
excesivo de est
Gesamthochsch
titutos superior
tamentos unive

Está claro
luciones.

En el núm
red de instituc
y eficaz parece

En un prin
integran organi

A continua
instituciones se
ejemplo.

Progresivam
primordialment
mientras las an
descentralizadas

²⁷ Citado por

²⁸ Caracterizad
de departamentos
muchos movimien

ón bastante parecida a la
n de los maestros se ha
(*ogische Hochschulen*). Se
uaban apartándose de la
das al respecto²⁴ se des-
revalorizar una función;
status de profesional, de
Heckhausen²⁵, la forma-
e profesor de enseñanza
ermanencia), estando las
o coordinadas con ellas.
atos de enseñantes y los
a integración completa,
delo cooperativo.
han expresado también

or un cierto número de
que adopte la siguiente
tos de formación de los
omún *todos* los futuros
ración con los departa-
a de las diversas disci-
enir a reciclarse²⁶.

de las universidades en

número de candidatos.
han abrazado la carre-
erse incapaces de cursar
ecería caso de formarse
e lamentarlo? En parte
n formado y continúan
, evidente que las uni-
Como ocurre tan a me-
ón garantiza un éxito
cierta seguridad la su-
os dejarnos guiar por
recidos se han origina-

iche Voraussetzungen für
, F.: *Struktur und Deter-*
ctoral).
A. Henn Verlag, Düssel-

nicación en el Seminario
g. 5.

do, por lo demás, cada vez que se ha cerrado el acceso a una profesión o que el ejercicio de ciertas actividades técnicas o terapéuticas ha quedado prohibido a cierto número de individuos en virtud de la exigencia de estudios más profundos.

En ciertos países se han atenuado las condiciones de admisión a los colegios pedagógicos. Este paliativo conlleva algunos inconvenientes, ya que restablece una distinción cualitativa en el seno de la enseñanza superior, además de bloquear el acceso ulterior a los estudios de facultad.

La repentina concentración de todos los alumnos-maestros en las universidades puede plantear enormes problemas. Es sabido que en las universidades americanas no resulta nada excepcional que una escuela de pedagogía se vea frecuentada por más de un millar de alumnos. Por su parte, en muchos departamentos de ciencias de la educación en Europa, la población solamente asciende a algunas decenas. El crecimiento excesivamente rápido de las poblaciones suscitaría con frecuencia considerables dificultades materiales (locales, equipamiento). El cuerpo profesoral y el personal subalterno deberían ser bruscamente aumentados. Además de esto, se producirían inmensas dificultades para la organización de los ejercicios prácticos, tan importantes en la formación pedagógica.

Varias universidades europeas, particularmente en Alemania Federal, cuentan ya con más de 20.000 estudiantes. Integrar en ellas la formación de todos los enseñantes (a la vez que otros sectores, como la enseñanza artística, por ejemplo) conduciría a dimensiones gigantescas. Heckhausen²⁷ estima que una preparación universitaria completa de los enseñantes: cursos de especialización, cursos psicopedagógicos y prácticas docentes, solamente debería emprenderse por medio de la creación de pequeñas universidades. Las antiguas universidades, que reúnen ya un número excesivo de estudiantes, operarían una reforma estructural según el espíritu de la *Gesamthochschule*²⁸ y concluirían más bien acuerdos de cooperación con los institutos superiores de formación de maestros, que habrían de convertirse en departamentos universitarios satélites.

Está claro que en la Europa del año 2000 se encontrarán ambos tipos de soluciones.

En el número mayoritario de países donde coexiste con las universidades una red de instituciones encargadas de la formación de maestros, la solución realista y eficaz parece ser la siguiente:

En un primer momento, todas las instituciones de formación de maestros se integran orgánicamente en la enseñanza superior no universitaria.

A continuación se establecen acuerdos de cooperación entre los dos tipos de instituciones según sus modalidades, de las que Inglaterra ofrece un interesante ejemplo.

Progresivamente se opera una fusión, en función de la cual la universidad asume primordialmente quehaceres de formación teórica y de investigación fundamental, mientras las antiguas instituciones de formación de maestros —permaneciendo muy descentralizadas— se encargan principalmente de la preparación metodológica, per-

²⁷ Citado por FORD, *ob. cit.*, OCDE, París, 1974, pág. 13.

²⁸ Caracterizada especialmente por una ruptura con las facultades tradicionales y la creación de departamentos que adquieren primacía sobre las antiguas cátedras (tildadas de feudales por muchos movimientos estudiantiles).

manencias de ayudantía e investigación de desarrollo. Según sus títulos académicos, el personal de las antiguas instituciones de formación de maestros debe ser reclasificado desde el principio en función de la jerarquía universitaria, a condición, desde luego, de no experimentar en ningún caso una regresión de *status*. Con tal proceso, y gracias a una política adecuada de reclutamiento y de perfeccionamiento, se operaría plenamente la unificación académica. La supresión progresiva de facultades y cátedras tradicionales en beneficio de departamentos mucho más flexibles y menos jerarquizados parece eminentemente favorable a tal evolución.

Al término de la evolución, la formación de todos los maestros se llevaría a cabo, pues, en la enseñanza superior universitaria. Toda escuela de ciencias de la educación comprendería un centro de coordinación y formación teórica y una red descentralizada de escuelas prácticas. Todo el personal docente o científico gozaría del mismo *status* y, en consecuencia, del mismo poder deliberante en las asambleas universitarias. A nivel práctico se favorecerían al máximo intercambios de personal entre los centros y sus satélites. Las redes así creadas llevarían la investigación educativa hasta cada escuela (escuela-socio, y no simple receptora), contribuyendo también así a la animación pedagógica.

Acaso solamente sea realista una transformación pausada en el sentido indicado. A excepción de los países en que ya se viene produciendo nítidamente, habrá que esperar al año 2000 para ver completado el proceso.

3. E

Método gen

La prepara
neral, estudio
etcétera, y un
cación. Tanto
metodológica
mación de los

Los dos p
zación de la e
problemas re
teórica relativ
Esta primera
menzar a ob
fianza.

Durante e
en la rama o
la educación.
las circunstan
terminar el s
munerarse las
te el quinto

La forma
tercer año, h
el terreno so
de profesore

¹ El model
que pueden h
sin embargo, p
universidad, co
gica, según un
comenzado po
mente, mucho

En sus títulos académicos, los maestros debe ser reclasificados, a condición, desde un punto de *status*. Con tal proceso, el perfeccionamiento, se opera una progresiva de facultades hacia formas más flexibles y menos rígidas.

En los maestros se llevaría a cabo, una formación de ciencias de la educación teórica y una red de estudios científicos gozaría del prestigio que se merece en las asambleas docentes. Serían necesarios intercambios de personal entre quienes realizan la investigación educativa (maestros, investigadores, etc.), contribuyendo tam-

bién en el sentido indicado. Así, más nítidamente, habrá que

3. PRIMERA MODALIDAD DE FORMACION

Método general de la formación

La preparación de todo enseñante comprende necesariamente una formación general, estudios especializados: matemáticas, lengua, ciencias humanas y sociales, etcétera, y una formación teórica y práctica en psicología y en ciencias de la educación. Tanto por lo que respecta a la distribución cronológica como a la opción metodológica general, el modelo de Frey parece adaptarse perfectamente a la formación de los maestros de preescolar, primaria y secundaria¹.

Los dos primeros años de estudios universitarios se centrarían en la profundización de la cultura general y en las ramas impartibles ulteriormente. A partir de los problemas reales, se llevaría a cabo en un mínimo de tiempo una introducción teórica relativa a los grandes problemas de la personalidad y del proceso educativo. Esta primera introducción es indispensable para poder, a partir del tercer año, comenzar a observar las situaciones educativas y practicar posteriormente la enseñanza.

Durante el tercer y cuarto año se continuaría impartiendo la formación teórica en la rama o ramas de especialidad, abordando asimismo la psicología y ciencias de la educación. La distribución del tiempo dedicado a estudios teóricos variaría, según las circunstancias, a partir del quinto año, obteniéndose el diploma pedagógico al terminar el sexto. Para hacer soportable esta prolongación de estudios habría de remunerarse las actividades docentes a razón del 80 por 100 del sueldo básico durante el quinto año y del 90 por 100 durante el sexto.

La formación psicológica y pedagógica profundizada, impartida a partir del tercer año, habría de edificarse lo más posible en base a la experiencia directa sobre el terreno social y educativo. Intervendrían en el proceso principalmente dos tipos de profesores: un número reducido de encargados de cursos puramente teóricos

¹ El modelo no es directamente aplicable a la formación de maestros de enseñanza superior, que pueden haber centrado toda su formación universitaria inicial en la investigación. Parece, sin embargo, posible y deseable que, a partir del momento en que se propone enseñar en la universidad, consagre el investigador un tiempo importante a la formación psicológica y pedagógica, según una distribución temporal decreciente. Para los profesores universitarios que hayan comenzado por prepararse para la enseñanza primaria o secundaria, el problema es, evidentemente, mucho más sencillo.

(principalmente filosofía e historia de la educación) y los que Frey denomina profesores-asesores. Se trata especialmente de psicólogos, psicólogos y especialistas en ciencias de la educación, que contribuyen a cimentar el saber teórico basándose en la observación, la práctica y el trabajo del campo (escolar y social). Tales profesores asesores deben trabajar lo más frecuentemente posible en equipo con varios colegas, a fin de planificar, en colaboración con los estudiantes, la experiencia práctica y su explotación en función de los diversos enfoques. Innovación importante: los profesores asesores siguen trabajando con los enseñantes provisionales durante toda su carrera, asumiendo así un quehacer de animación psicopedagógica; se encargan, pues, de una parte de la tarea correspondiente a los actuales inspectores. Veamos en qué términos K. Frey describe la cualificación del profesor asesor (título que debería, por lo demás, constituir una promoción equiparable a la de inspector):

Debe ser capaz de trabajar con grupos profesionales de quince a veinte adultos. Debe conocer la dinámica de grupo y, en particular, los procesos sociales del aprendizaje. Ha de ser capaz de organizar experiencias científicas en la esfera escolar. Debe, además, crear y dirigir ejercicios prácticos para maestros. Debe poder interpretar resultados experimentales, en particular, datos estadísticos (...). El profesor-asesor debe poseer, por su parte, una experiencia docente, pudiendo asumir tal práctica en todo momento.

Dadas estas exigencias, el profesor-asesor ideal podría ser un enseñante que, tras algunos años de actividad, viese su horario semanal reducido en cuatro o cinco horas durante tres o cuatro años. Estos años se consagrarían a la participación en investigación educativa, en la dirección de investigaciones personales y al adiestramiento en la formación de maestros².

Finalmente, estamos totalmente de acuerdo con Frey cuando asigna cinco funciones esenciales a los institutos de formación e información de maestros:

1. Preparar a los maestros para la enseñanza y la educación, siendo capaces de interrogarse al respecto sobre tales procesos.

2. Participar en la preparación de reformas educativas, así como en su realización y evaluación.

3. Informar a los maestros de lo concerniente a su esfera de actividad: discusiones políticas, descubrimientos científicos, medidas legislativas, etc.

4. Participar en la producción de medios didácticos y en su introducción en la práctica escolar.

5. Promover la innovación, especialmente respecto a los inspectores y directores de escuela.

Estructuralmente, un centro nacional tomaría a su cargo la coordinación de la formación e información de los enseñantes y de la investigación en educación. Este centro se multiplicaría en instituciones regionales constituidas por una universidad (centros de reflexión teórica e investigación) rodeada de escuelas prácticas (antiguas escuelas normales transformadas) formando parte orgánica de la universidad, pero

² FREY, K.: *ob. cit.*

encargadas esp
tigación de des

En tal con
directo con la
de la formació
vamente³. En
carán adecuada
metodológica q

Los futuro
independencia
sean independ
Es indudable
solviendo por
dio de investig
objetivo en sí
portamientos.
cológicas o pe
no hayan ejer
éstos.

Toda form
que hay que v
tear con realis

1. ¿Qué
2. ¿Cómo
3. ¿Cómo
4. ¿Cómo

J. Raven es

Hasta a
diferentes d
ñanza y de
diferentes d
conocimient
en activida
a sus alum
de experim
vo rol en e
petencias re
tienen tiem
adecuados

³ No hay qu
pecial». En razo
cada uno de los
bras, todos los

encargadas especialmente de la experiencia práctica de la enseñanza y de la investigación de desarrollo.

En tal contexto de aprendizaje integrado, interdisciplinar, siempre en contacto directo con la experiencia vivida, hay que situar, pues, los diferentes componentes de la formación de maestros. Por necesidades expositivas, los abordaremos sucesivamente³. En algunos casos, los métodos o medios de integración parcial se indicarán adecuadamente. Pero incluso donde no lo sean, se sobreentiende que la acción metodológica que acabamos de adoptar sigue manteniendo su vigencia práctica.

Los futuros enseñantes sólo serán capaces de educar a sus alumnos para la independencia y la conquista personal del saber en la medida en que ellos mismos sean independientes y conquistadores durante su formación inicial y ulteriormente. Es indudable que solamente existe una regla de oro en pedagogía: se aprende resolviendo por sí mismo los problemas, transformando la materia de estudio en medio de investigación. Mientras que en lugar de instrumento presente el carácter de objetivo en sí mismo, la materia permanece inerte y no enriquece el abanico de comportamientos. Así se explica el hecho de que elegantes construcciones teóricas, psicológicas o pedagógicas, presentadas a los alumnos-maestros para su memorización, no hayan ejercido prácticamente ningún efecto sobre la enseñanza impartida por éstos.

Toda formación de maestros debería articularse sobre cuatro interrogantes, a los que hay que vincular indefectiblemente todo y que hay que dar la ocasión de plantear con realismo en la mayor variedad posible de situaciones educacionales:

1. ¿Qué objetivos intenta alcanzar la educación?
2. ¿Cómo varían estos objetivos según los alumnos?
3. ¿Cómo se pueden alcanzar estos objetivos?
4. ¿Cómo se podrá comprobar su consecución?

J. Raven escribe al respecto:

Hasta ahora la formación de maestros apenas ha permitido practicar tipos diferentes de comunicación o de conducta en la clase, diferentes estilos de enseñanza y de realizaciones humanas, diferentes métodos aplicados para el logro de diferentes objetivos, especialmente objetivos no pertenecientes al ámbito de los conocimientos. Los alumnos de magisterio no tienen apenas ocasión de participar en actividades de creación de *curricula* que les motiven, a su vez, a permitir a sus alumnos tomar la iniciativa de su propia educación. Apenas tienen ocasión de experimentar las frustraciones y satisfacciones que aporta el ensayo de un nuevo *rol* en el aprendizaje. Apenas tienen ocasión de desarrollar el abanico de competencias realmente necesarias para comportarse como enseñantes eficaces. Apenas tienen tiempo de reflexionar en los objetivos de la educación o en los medios adecuados para conseguirlos. En suma, la formación de maestros debe revisarse

³ No hay que extrañarse de no encontrar entre éstos un curso aislado de «metodología especial». En razón del sistema que preconizamos, la metodología debe abordarse por parte de cada uno de los profesores-asesores en la rama o ramas que tengan a su cargo. En otras palabras, todos los profesores-asesores son también profesores de metodología especial.

en profundidad a fin de centrarla en los tipos de actividad mencionados, en vez de insistir en los aprendizajes teóricos habituales ⁴.

El modelo de Frey no es, evidentemente, el único posible, habiéndose experimentado muchos otros, menos evolucionados, sin embargo, a nuestro parecer, con el objetivo de conseguir un aprendizaje lo más activo posible. Que nosotros sepamos, ninguno tiene tan explícitamente en cuenta desde el principio la distribución de la formación a lo largo de toda la carrera. Veamos, a título de ilustración, una breve descripción de tres ensayos realizados en Estados Unidos:

Universidad de Harvard I

El estudiante cursa primero estudios universitarios completos en una sección especializada: matemáticas, lengua materna, ciencias, etc. Más tarde dedica un año a la formación pedagógica, que se desarrolla de la forma siguiente: seis semanas de intensa formación teórica durante el verano; a continuación, dos alumnos de magisterio constituyen un equipo encargado de asumir la tarea de un profesor principiante. Un alumno-maestro enseña durante la primera parte del año y el otro durante la segunda. El resto del año se dedica a los estudios teóricos psicopedagógicos. Los alumnos-maestros reciben un salario situado entre un tercio y la mitad del de un enseñante novato.

Universidad de Harvard II ⁵

Durante el primer semestre, el estudiante sigue un programa de estudios teóricos completo, realizando observaciones en escuelas.

Durante el segundo semestre, el estudiante enseña por la mañana y continúa asistiendo a cursos teóricos por la tarde.

Universidad de Cornell ⁶

Durante el año académico, los alumnos-instructores trabajan en escuelas urbanas y rurales un total aproximado de cinco medias jornadas por semana. Los problemas observados y encontrados sobre el terreno constituyen la base de seis horas semanales de seminarios dirigidos por profesores de universidad, maestros de ayudantía y visitantes especialistas en ciertos ámbitos. Los estudiantes deben llevar un diario de sus experiencias, esbozar la lista de problemas encontrados, leer un gran número de publicaciones pedagógicas y redactar una memoria sobre un problema de educación.

⁴ RAVEN, J.: Comunicación personal del 30 de noviembre de 1973.

⁵ En este caso, la formación descrita se imparte tras un ciclo universitario básico (diploma de Bachelor of Arts).

⁶ En este caso, la formación descrita se imparte tras un ciclo universitario básico (diploma de Bachelor of Arts).

Ambitos de f

En 1966, des sobre los

Todo p los puntos mentales d el estudio da, de la p enseñanza el interesad señaanza y cualificados

Estos dife

Cultura gener

Por cultura zajes afectivos que se amplía cando un espí

En esta p de nivel cultu palabra cultur qué una maes un maestro d fesor de ense ñar a un niv hombres que

La base d zonas de mad común» suger remos más es

En mater ficientemente de descubrir terreno científ trario, la inve fundamental e de análisis, d

⁷ UNESCO: octubre de 196

Ambitos de formación

En 1966, la UNESCO ha tomado ya una posición de principio sin ambigüedades sobre los componentes de la formación de *todos* los maestros:

Todo programa de formación de enseñantes debe comprender esencialmente los puntos siguientes: *a)* estudios generales; *b)* estudio de los elementos fundamentales de la filosofía, psicología y sociología aplicada a la educación, así como el estudio de la teoría y de la historia de la educación, de la educación comparada, de la pedagogía experimental, de la administración escolar y de métodos de enseñanza en las diversas disciplinas; *c)* estudios relativos a la esfera en la que el interesado tiene la intención de impartir su enseñanza; *d)* práctica de la enseñanza y de actividades paraescolares bajo la dirección de maestros plenamente cualificados⁷.

Estos diferentes aspectos serán abordados sucesivamente.

Cultura general

Por cultura general entendemos el conjunto de habilidades, saberes y aprendizajes afectivos que permiten al individuo desarrollarse armoniosamente en un medio que se amplía progresivamente, comprendiéndole y modificándole a su gusto, aplicando un espíritu crítico idealmente para beneficio de todos.

En esta perspectiva no llegan a concebirse razones que justifiquen diferencias de nivel cultural entre las diversas categorías de enseñantes. Y aunque se dé a la palabra cultura un sentido más tradicional, la afirmación conserva su validez. ¿Por qué una maestra de jardín de infancia debe dominar menos la lengua materna que un maestro de la secundaria? ¿Es menos importante el sentido estético en un profesor de enseñanza técnica que en el de enseñanza secundaria general? Para enseñar a un nivel determinado, ¿cuenta menos la experiencia del mundo y de los hombres que para enseñar a cualquier otro?

La base de la cultura general se adquiere en la enseñanza fundamental. Por razones de madurez necesaria, encuentra un importante complemento en el «tronco común» sugerido por todos al comienzo de los estudios superiores. No mencionaremos más este punto.

En materia de adquisición de conocimientos, las cosas presentan un perfil suficientemente claro; no se trata ya de un enciclopedismo formalista, sino más bien de descubrir los hechos primordiales, los principios y métodos fundamentales en el terreno científico, literario, estético, filosófico, social, político y moral. Por el contrario, la investigación contemporánea revela la gran fluidez de la acción educativa fundamental en el logro de habilidades (*skills*) de importancia primaria: capacidad de análisis, de síntesis, de extrapolación; capacidad de comunicación, mediante la

⁷ UNESCO: *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant*, París, 5 de octubre de 1966, pág. 13.

palabra y la escritura, con la ayuda de una variedad de lenguajes utilizados a diferentes niveles; adquisición de métodos de información y de trabajo adaptados a las características individuales y de comprobada eficacia; capacidad de establecer relaciones sociales, de comprender al «otro», de trabajar en equipo, etc.

Las técnicas de expresión: lingüística, matemática, artística, manual y corporal, revisten una importancia particular para el enseñante. Debería desarrollarse sistemáticamente sobre todo la expresión corporal. No se trata, naturalmente —peligro que amenaza permanentemente—, de restablecer una gimnasia intelectual, un cultivo artificial de facultades, sino de buscar en cada encuentro educativo la ocasión de poner en práctica tales habilidades y, sobre todo, de evaluar su progresión.

Hasta estos últimos tiempos fue de buen tono, y de gran confort intelectual, sostener que las adquisiciones humanas esenciales se sitúan en un nivel tal de complejidad psicológica que escapan a toda medida. Puede estarse fácilmente de acuerdo en la carencia de ecuaciones relativas a la belleza, la bondad o la verdad. Sin embargo, tales cualidades son mensurables en parte. ¿No las estamos acaso evaluando continuamente? ¿Y no creemos, un poco ingenuamente quizá, que los criterios a los que nos referimos son extremadamente abundantes? La investigación señala más bien lo contrario⁸. De todos modos, nada permite excusar la falta de operatividad de los objetivos y, por consiguiente, la ausencia de estrategias educativas estructuradas y justificadas.

El problema reside, en gran parte, en otro sitio; los aprendizajes nobles se efectúan tan lentamente que la influencia de un educador determinado viene a ser escasamente diferente de la de sus colegas, que le preceden o secundan. G. De Landsheere⁹ propone que, en este caso, se tenga en cuenta la responsabilidad colectiva de los enseñantes. Por ejemplo, habiendo definido operativamente lo que se entiende por espíritu de iniciativa, espíritu crítico, sensibilidad artística, etc., se procedería a la realización de *surveys* periódicos, evaluándose en qué medida se manifiestan en la escala de poblaciones escolares un progreso, un estancamiento o una regresión. Se darían, en consecuencia, consideraciones generales a todos los enseñantes o a determinadas categorías de ellos, a fin de que colectivamente se dediquen al mejor desarrollo de un rasgo concreto.

Otro aspecto de la cultura general resulta todavía más descuidado que el precedente: la experiencia de la vida y de los hombres, en contextos familiares o no. Estando encargados de educar niños provenientes de diferentes medios sociales o incluso procedentes de países extranjeros (y todo lleva a creer que el movimiento poblacional se acelerará aún más durante las próximas décadas), ¿cuántos enseñantes poseen una idea mínimamente precisa de lo que es la vida en una fábrica, en una empresa comercial, en la industria de las diversiones o, más simplemente, en un medio familiar diferente al suyo? La fórmula de la enseñanza alternada que hemos visto aparecer, observaciones sobre el terreno durante la formación inicial y la introducción progresiva de períodos sabáticos en la carrera de la docencia deberían aportar la experiencia social deseable.

⁸ Véase EISNER, E.: *The Mythology of Art Education*, en «Curriculum Theory Network», número 4, 1974, págs. 89-100.

⁹ LANDSHEERE, G. de: *Formes nouvelles de l'évaluation*, en «Le Français dans le monde», núm. 10, 1973, págs. 47-48.

En conclusi
cualquiera que
en la profesión
de su vida. No
planteamos com
categorías de en

Estudios de esp

A partir de
instituto hayan
estos estudios
lacro de forma
que, en el ext
ración pedagóg
un carácter re
utilidad de sab

¿Hay que
justificada o un
medio en Euro
corría a cargo
consistía en sa

Hoy día ad
tros hijos son
atractiva que n

El mae
imposible o
una magist
tener el int
tuales muy
escolar pos
intelectual

Respon
profundo e
to, conoci
clase de 6.
o dieciocho

El mae
pos si dese
dizaje.

Tambié
dificultades
y muchas

En conclusión, nosotros planteamos por principio que todos los enseñantes, cualquiera que sea el nivel escolar al que se destinen, deben poseer a su entrada en la profesión una cultura general sólida y continuar enriqueciéndola en el curso de su vida. No se trata, evidentemente, de imponer una cultura típica a todos, pero planteamos como segundo principio que una diferencia de nivel cultural, según las categorías de enseñantes, es inaceptable.

Estudios de especialidad

A partir del siglo XIX, parece natural e indispensable que los profesores de instituto hayan cursado estudios especializados completos en la universidad. Que estos estudios sean coronados a menudo, en ciertos países, por un mero simulacro de formación pedagógica no nos interesa en este momento sino para recordar que, en el extremo opuesto, los instructores concentran sus esfuerzos en la preparación pedagógica, mientras que sus estudios en las restantes disciplinas conservan un carácter relativamente superficial. ¿No se ha sostenido mucho tiempo la inutilidad de saber mucho más de lo que se debe enseñar?

¿Hay que ver en esta formación científica inferior del instructor una política justificada o una supervivencia de tiempos pasados tan alejados (de siglo a siglo y medio en Europa occidental y en los Estados Unidos) cuando la enseñanza pública corría a cargo de cualquier pobre diablo, sedentario o ambulante, cuyo único bagaje consistía en saber leer y escasamente contar?

Hoy día aquellos a quienes deseamos confiar la educación fundamental de nuestros hijos son objeto de exigencias enormes. P. Woodring las aborda de forma tan atractiva que no vacilamos en citarle *in extenso*:

El maestro de una clase de 6.º de primaria, por ejemplo, debe poseer una imposible combinación de cualidades. En primer lugar, debería dar pruebas de una magistral comprensión del proceso del aprendizaje, sabiendo suscitar y mantener el interés de niños pertenecientes a medios sociales, económicos e intelectuales muy diversos; debe saber cómo obtener de todos el mejor rendimiento escolar posible. Debe poder comunicarse eficazmente con niños cuyo coeficiente intelectual varíe de 50 a 150 o más.

Responsable de la enseñanza de todas las materias, debe poseer un saber profundo en matemáticas, literatura, historia, ciencias, geografía y artes. En efecto, conocimientos elementales de estos temas son insuficientes para impartir una clase de 6.º, en la que ciertos alumnos alcanzan ya una edad mental de dieciséis o dieciocho años y otros son superiormente dotados en esferas particulares.

El maestro ideal debería poseer conocimientos avanzados en todos los campos si desea estar en condiciones de ofrecer el máximo de ocasiones de aprendizaje.

También debe poder enseñar la lectura de forma experta y diagnosticar las dificultades de aprendizaje. Lo mismo puede decirse de la escritura, la ortografía y muchas otras habilidades. Debe conocer asimismo la lengua materna a fondo

y saber hacer adquirir a los alumnos su uso hablado y escrito. Probablemente debe conocer incluso una lengua extranjera.

Ha de saber dirigir los juegos infantiles y organizar diversas actividades recreativas o sociales. Toda su enseñanza debe estar impregnada, además, de principios morales.

Pero el maestro ideal debe ser todavía mucho más que un enseñante de conocimientos y habilidades. Debe poseer una personalidad cálida, simpática, que aporte seguridad personal a los niños perturbados. Con todo, no basta el calor de las relaciones. Idealmente, el maestro debe poseer intuición, conocimientos especializados y las dotes de un psicólogo clínico capaz de diagnosticar y tratar una gran variedad de problemas psicológicos. Debe asimismo mantener la disciplina sin brutalidad, a fin de conservar en la clase una atmósfera serena, propicia para el aprendizaje. Si un niño posee tendencias delictivas, debe poder proteger al grupo con destreza y celeridad, sin perjudicar al niño; también desempeñar el papel del psicólogo para prevenir la aparición de comportamientos antisociales. Incluso debería desempeñar el papel de enfermero reconociendo a los alumnos enfermos y enviarlos a sus padres o al médico.

¡Y todavía no hemos acabado! El maestro ideal debería poder establecer relaciones fecundas con su director, inspectores y colegas. Debería cooperar eficazmente con una gran variedad de padres, algunos de ellos insatisfechos, críticos, enojados; debiera ser, pues, una especie de experto en relaciones públicas. Y, naturalmente, debe participar en las reuniones de padres y ejercer una acción social en la comunidad.

Ninguna profesión es tan exigente como la profesión de enseñante, puesto que ninguna exige que sus miembros sepan desempeñar un número tan elevado de papeles diferentes¹⁰.

Y Woodring observa desilusionadamente:

Para encontrar un número suficiente de maestros para nuestras clases, hemos realizado transacciones pidiendo solamente un mínimo de los numerosos rasgos deseables. Hemos aceptado una amplia mediocridad en lugar de una estricta competencia (...). Hemos llegado incluso a desconfiar de un maestro que destaque excesivamente en un ámbito determinado.

¿Resulta posible encontrar suficientes hombres y mujeres excepcionales que respondan a todas las exigencias que acabamos de enumerar? Seguramente no. La respuesta práctica es doble. El oficio de maestro exige una formación muy compleja, para la que no son demasiado cuatro o cinco años de enseñanza superior. Podrá conseguirse algo parecido a esto mediante la formación de equipos de ense-

¹⁰ WOODRING, P.: *New Directions in Teacher Education*, ob. cit., págs. 71-72. A este texto se aproxima la posición de A. Mood: «Enseñar es difícil y complicado; sólo un genio puede hacerlo de forma excepcionalmente buena. Si queremos aumentar considerablemente la calidad de nuestra enseñanza, o bien debemos transformar los maestros en genios o debemos facilitarles su tarea poniendo a su disposición un vasto conjunto de instrumentos y equipos sofisticados» (Mood, A.: *How Teachers make a Difference*, USOE, Washington, 1971, pág. 14).

ñanza y orientación
oficio de enseñant
dades sean parcial

La formación esp

De simple gua
aumentar sus resp
nacimiento del de
siderar hoy día qu
tanto para la for
arrollo de la inte
y acarrear *handi*
antes de entrar és
de oportunidades
escuela maternal

La noción m
ralmente por nor
escuela. Se objet
expresión y const
cultural antes qu
dominante.

La reivindicac
ilusoria. Aparte d
tenidos infinitam
aún, con toda pr
lengua vehicular,
reside en partir e
ginal, que el niño
cultura oficial.

Pero el lengu
tadas la experien
los valores y act
de la personalidad
nador común, au

La maestra d
gientes:

- Crear pa
- Supervisa
- Supervisa

¹¹ Tal vez sea
problema está, sin
prevista para las r

¹² Sobre este p
cientas publicacion
Working Bibliograj

ñanza y orientación según la complementariedad de sus miembros. La dificultad del oficio de enseñante a otros niveles no es menor, sin duda, aunque las responsabilidades sean parcialmente diferentes. ¿Qué proponemos nosotros, en concreto?

*La formación especializada de la maestra de preescolar*¹¹

De simple guardiana de niños en el pasado, la maestra de preescolar ha visto aumentar sus responsabilidades educativas en función del progreso de nuestro conocimiento del desarrollo del niño, de sus dificultades y evolución. Se llega a considerar hoy día que los siete u ocho primeros años de la vida son los más decisivos tanto para la formación del carácter y el equilibrio psicológico, como para el desarrollo de la inteligencia. Las desventajas socioculturales se instalan precozmente y acarrear *handicaps* escolares que determinan a menudo el destino del hombre antes de entrar éste en la enseñanza secundaria. En suma, la batalla de la igualdad de oportunidades, de la democratización de la enseñanza, se libra ante todo en la escuela maternal¹².

La noción misma de *handicap* sociocultural es ambigua, ya que acepta generalmente por norma una forma de cultura burguesa adoptada y perpetuada por la escuela. Se objeta, con razón, que cada subcultura posee los medios adecuados de expresión y construcción de lo real, y que la democratización exige un pluralismo cultural antes que un alineamiento sobre una norma impuesta por una clase social dominante.

La reivindicación es a la vez generosa y justa en su principio, pero parcialmente ilusoria. Aparte de consideraciones sobre clases, la comunicación relativa a los contenidos infinitamente variados y complejos de la cultura contemporánea —y más aún, con toda probabilidad, de la cultura del año 2000— impone el recurso a una lengua vehicular, a un código común, de un nivel elevado de abstracción. Todo reside en partir del lenguaje, perfectamente funcional en el seno de su cultura original, que el niño aporta a la escuela, para llegar, si difiere de él, al lenguaje de la cultura oficial.

Pero el lenguaje es sólo uno de los aspectos del problema; también se ven afectadas la experiencia de lo real, las percepciones, la construcción de la inteligencia, los valores y actitudes, los intereses, el equilibrio afectivo, la integración armoniosa de la personalidad y la socialización. También aquí se necesita un cierto denominador común, aun en el caso de una cultura diferenciada y pluralista.

La maestra de preescolar está especialmente llamada a cumplir las funciones siguientes:

- Crear para el niño un clima afectivo, seguro y equilibrador.
- Supervisar el desarrollo de la personalidad.
- Supervisar el desarrollo de la inteligencia.

¹¹ Tal vez sea deseable la presencia de educadores masculinos en la escuela maternal. El problema está, sin embargo, poco estudiado; si la propuesta fuera a confirmarse, la formación prevista para las maestras habría de aplicarse también, naturalmente, a los maestros.

¹² Sobre este problema, la Fundación Bernard van Leer tenía ya reseñada más de cuatrocientas publicaciones en 1971. Véase *Compensatory Early Childhood Education. A Selective Working Bibliography*, Fundación B. van Leer, La Haya, 1971.

- Supervisar el desarrollo psicomotor, estimularle, diagnosticar las dificultades y remediarlas en la medida de lo posible.
- Enriquecer la experiencia social del niño.
- Enriquecer la experiencia cultural del niño.
- Hacer adquirir valores, actitudes, hábitos.
- Contribuir a la conquista del lenguaje vehicular¹³: comprensión y expresión.
- Contribuir a la conquista de los conceptos fundamentales del espacio y la cantidad.
- Durante el período de transición entre la educación preescolar y la escuela primaria, preparar los aprendizajes escolares.
- Ayudar a las familias a educar a sus hijos. La maestra debe suscitar especialmente la participación de las familias en la vida de la escuela.

¿Qué hay que considerar, en este caso, como estudios de especialidad? Parece imponerse una importante formación universitaria en psicología clínica¹⁴, que comprenda una formación profundizada en psicología genética. Tales estudios duran normalmente cuatro o cinco años, sin permanencias tan extensas como las que se prevén aquí. Si recordamos que debe prestarse asimismo una atención particular a la psicolingüística, a los fundamentos de la matemática, al desarrollo sistemático de la creatividad (constituyendo la expresión artística un simple aspecto particular de ésta), se habrá invertido adecuadamente el tiempo dedicado a los estudios universitarios¹⁵.

En la mayor parte de los países de Europa, hacer universitarias integrales de las maestras de preescolar puede parecer todavía pura utopía. Sin embargo, desde 1971, el Consejo Central de la educación del Japón ha formulado recomendaciones tendentes a dotar de dos a cuatro años la formación plenamente universitaria de las maestras¹⁶. Por otra parte, en los Estados Unidos, cuatro o cinco años de enseñanza superior parece exigencia normal para los enseñantes de nivel primario¹⁷.

¹³ Que es, en ciertos casos, una lengua extranjera (hijos de emigrantes, niños que viven en un país que posee diversas lenguas, en el que sólo una se convierte en lengua oficial de la cultura).

¹⁴ Lo cual no significa, sin embargo, una formación completa en todos los dominios de la intervención psicológica.

¹⁵ P. Olson adopta prácticamente la misma postura sobre los componentes de la formación: «El instructor en su clase, el profesor de enseñanza secundaria que enseña una o varias ramas o una maestra maternal que maneja el material Dienes tienen necesidad de poseer conocimientos considerables sobre los fundamentos de las matemáticas y sobre las propiedades de la materia, conociendo la lingüística, dialectos, modos de adquisición del lenguaje, antropología, sociología y la forma como actúa un grupo humano, conociendo las teorías del aprendizaje y el comportamiento. Por ejemplo, hay que ser capaz de aplicar todos los aspectos de estas disciplinas a la enseñanza de la lectura» (OLSON, P.: *The Preparation of the Teacher: an Evaluation of the State of the Art*, en «Education for 1984 and after», 1968 (citado por FORB, B.: *ob. cit.*, pág. 32).

¹⁶ Véase TAKAKURA, S.: *Tendances nouvelles en matière de formation des enseignants au Japon*, OCDE, París, 1974, pág. 38.

¹⁷ La definición operativa de la «universidad» no es de hecho la misma en Estados Unidos que entre nosotros. No por eso posee menor valor de tendencia para nuestros propósitos el período de duración de estudios.

El maestro de p

Asegurando toda la escolaridad de los niños cuyos alumnos

Para la primera parte de los estudios especializados en la enseñanza elemental, además

Para los maestros la política en materia de la presente capítulo

1. Al lado del magisterio debe haber un curso hasta ocho años

2. La alusión a los estudios es completamente independiente de la edad de los sujetos. En tal caso, los sujetos de la población de niños mentales.

En todos los casos los márgenes son de comprensión de la enseñanza de primaria es aún más limitada también por el sexto año de enseñanza de siete y nueve años

Comparando los estudios escolares, puede verse que las enseñanzas ya antiguas y Cornell han experimentado en comprensión de los temas existen en la

De estas cifras se ve que la enseñanza primaria y la

3. Contrariamente a lo que se piensa es necesario que estar impuestas. ¿No se debe sacar la enseñanza matemática fuera de la enseñanza que se trate de

¹⁸ Véase McNAULTON, 1942.

¹⁹ Véase LANDS

El maestro de primaria

Asegurando firmemente la continuidad de la acción psicológica y social durante toda la escolaridad, parece que hace falta establecer una distinción entre los maestros cuyos alumnos no rebasen la edad aproximada de ocho años y los restantes.

Para la primera categoría pensamos que hace falta encontrar un compromiso entre los estudios previstos para la maestra de preescolar y estudios altamente especializados en la enseñanza de la lectura, escritura, comunicación oral, matemática elemental, además de las técnicas de diagnóstico y recuperación.

Para los maestros encargados de niños de más de ocho años, sigue sin definirse la política en materia de formación especializada. La cita de Woodring, que abre el presente capítulo, ha planteado el problema general. Profundicémosle un poco.

1. Al lado de una preparación psicológica y pedagógica amplia, el alumno de magisterio debe formarse más estrictamente, bien para la enseñanza de niños de cinco hasta ocho años, o para el grupo de ocho a doce años.

2. La alusión de Woodring a grandes márgenes de variación entre los alumnos es completamente correcta. Precisémosla. Según O. McNamar, el margen de variación de edad mental supera los seis años al término de la escuela elemental¹⁸. Entonces, los sujetos más débiles han sido ya eliminados, de modo que para toda la población de niños de doce años dicho margen es superior a nueve años de edad mental.

En todos los sectores culturales, ya se trate de conocimientos o de aptitudes, los márgenes son verdaderamente chocantes. En una experiencia reciente sobre la comprensión de textos, se encuentra el caso en el que la nota media del sexto año de primaria es alcanzada ya por alumnos de cuarto año, pero la misma nota es obtenida también por alumnos de cuarto año de enseñanza secundaria general y de sexto año de enseñanza secundaria técnica (los márgenes son, pues, respectivamente, de siete y nueve años escolares)¹⁹.

Comparando los contrastes de *tests* de conocimiento destinados a varios años escolares, puede uno encontrarse con casos similares. Estos casos confirman observaciones ya antiguas, realizadas especialmente en los Estados Unidos. Lindquist, Cook y Cornell han encontrado en sexto año de primaria márgenes de siete u ocho años en comprensión de la lectura, en vocabulario, ciencias e historia. Fenómenos análogos existen en la enseñanza secundaria.

De estas cifras se puede concluir, por lo demás, que la barrera entre la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria inferior es a menudo artificial.

3. Contrariamente a una antigua creencia, para enseñar los elementos de un tema es necesario un conocimiento profundo del mismo. Por ejemplo, ¿no hay que estar impuesto en el análisis de textos para llevar a él a los jóvenes alumnos? ¿No se debe saber a dónde va a llegar (diez o veinte años después) la formación matemática para distinguir lo que importa verdaderamente? ¿Puede enseñarse una lengua extranjera sin conocerla bien, pronunciándola erróneamente, porque se trate de los rudimentos del aprendizaje? No parece que la música, la gimna-

¹⁸ Véase McNAMAR, O.: *The Revision of the Stanford-Binet Scale*, Houghton-Mifflin, Boston, 1942.

¹⁹ Véase LANDSHEERE, G. de: *Le Test de closure*, Nathan, París; Labor, Bruselas, 1973.

sia o la moral, confiadas casi siempre a maestros especializados, sean más importantes o más difíciles que la lengua materna, la ciencias o las matemáticas.

4. Algunos justifican al maestro polivalente por el hecho de que el alumno de escuela primaria desarrollaría una cierta inseguridad afectiva caso de ser confiado en el curso de un mismo año a distintos maestros. Esta afirmación está lejos de verse confirmada por la investigación. Y la instauración de equipos de enseñantes para ocuparse de los mismos alumnos durante diversos años consecutivos asegura quizá más estabilidad aún que en el pasado. En este sistema, nada impide, por lo demás, que cada clase posea su responsable central.

Para los alumnos de 8-9 a 11-12 años optamos resueltamente por la enseñanza por medio de equipos, cada uno de cuyos miembros hubiera elegido, al cursar sus estudios, un grupo de especialidad²⁰: 1) Lengua materna-Historia; 2) Matemáticas (incluyendo informática)-Física; 3) Ciencias Naturales-Geografía; 4) Artes plásticas; 5) las lenguas extranjeras, música y educación física quedan como especialidades particulares, estudiadas también en las escuelas universitarias.

En una escuela primaria que incluya seis años de estudios, el equipo básico constará de seis instructores: dos especialistas del grupo 5-6 a 7-8 años y cuatro especialistas correspondientes a los cuatro primeros grupos señalados antes. Según la dimensión de la escuela, este equipo básico puede contar con especialistas del quinto grupo, a tiempo completo o parcial, de un secretario, eventualmente de un auxiliar de enseñanza, un especialista en tecnología pedagógica y ayudantes. Escuelas primarias de unos 300 alumnos²¹ parecen permitir una inversión óptima en personal y equipamiento.

La formación especializada habrá de adquirirse en las universidades con la ayuda de asesores que orienten a los futuros maestros hacia los cursos fundamentales (afectados de un número de unidades de valor característico).

El profesor de enseñanza secundaria

Lo mismo que se ha establecido una zona de transición entre la educación pre-escolar y la primaria, también preconizamos una amplia visagra entre la primaria y la secundaria superior. El ciclo de observación (los dos primeros años) de la enseñanza secundaria polivalente podría constituir esta bisagra. Podrían encargarse

²⁰ Sistema adoptado desde hace varios años para la formación de maestros de la enseñanza secundaria inferior en Bélgica. El grupo lengua materna-historia suele ponerse en tela de juicio. Parece en la práctica bastante difícil recurrir desde la escuela primaria a historiadores especializados. En Suecia se reclama actualmente una semiespecialización: «Los enseñantes y los futuros enseñantes insisten en la necesidad de reducir el número de materias enseñadas por los instructores en provecho de una profundización mayor de las materias menos numerosas...» (MARKLUND, S., y GRAN, B.: «La Recherche et l'innovation en matière de formation des enseignants», en *Tendances nouvelles. Expériences nationales. Suède*, OCDE, París, 1974, pág. 24).

²¹ Equivalente a doce clases tradicionales. El sistema de clases rígidas se ve, sin embargo, reemplazado por sistemas de agrupamiento más flexibles, que permiten una progresión individualizada. En las regiones rurales todavía pueden encontrarse en Europa muchas escuelas primarias que solamente cuentan con un número muy pequeño de alumnos. El reagrupamiento necesario, hecho posible por servicios de recogida en transporte escolar, suscita no pocas reticencias sentimentales. Habrá, sin embargo, que llegar a él si se desea realmente que el principio de igualdad de oportunidades educativas se aplique también a los niños de las zonas rurales.

allí de la enseñanza de enseñanza secundaria.

Para los años de enseñanza especializada el enseñante especializado es más general más amplio que el del pasado.

La puesta en marcha y de la formación evitar que cualquier cosa en la mediocridad mucho tiempo, no.

Una de las graduados de enseñanza admitidos a la *Master of Art* a tomar una maestría cursado estudio sido autorizado carecer de base de lo que men formación²³.

El origen principal del hecho de que las especialidades surgidas de la rama de especialización.

Parece poderse puesto que los cursos especializados (pero procuran permitir a los estudiantes para un estudiante y deseara más tarde.

²² «La separación de los enseñantes es la de los maestros de enseñanza sienten marginados de aprenderse que tal está para sus alumnos. En secundaria es todavía las fases de su educación rente, con actitudes de métodos de enseñanza» (burgo, 1970, pág. 31).

²³ WOODRING, P.: Education, Nueva York

allí de la enseñanza equipos constituidos por maestros del tipo II y por profesores de enseñanza secundaria propiamente dicha²².

Para los años restantes se recurriría al antiguo profesor de instituto, es decir, un enseñante especializado en una sola rama, pero que habría recibido una formación general más amplia y una formación psicopedagógica mucho más profunda que en el pasado.

La puesta en práctica simultánea de la formación en una esfera de especialidad y de la formación psicológica y pedagógica debe organizarse con cuidado, a fin de evitar que cualquiera de ellas se privilegie a costa de la otra o que caigan ambas en la mediocridad. En los Estados Unidos, donde el sistema se practica desde hace mucho tiempo, no han faltado dificultades:

Una de las consecuencias (de la doble formación simultánea) ha sido que los graduados de una escuela de educación que tuvieran gran necesidad de profundizar sus estudios de especialidad a nivel posgraduado no han sido fácilmente admitidos a los cursos universitarios idóneos para la obtención del título de *Master of Arts* en la rama. Con frecuencia, tales alumnos han debido limitarse a tomar una maestría en educación. Inversamente, los estudiantes que hubieran cursado estudios de especialización al margen de las escuelas de educación no han sido autorizados con frecuencia a seguir cursos de posgraduados en educación al carecer de base pedagógica. En ambos casos, el estudiante recibe finalmente más de lo que menos necesita y no tiene oportunidad de colmar las lagunas de su formación²³.

El origen principal de los problemas encontrados en Estados Unidos reside en el hecho de que los estudios de especialización se realizan a menudo en universidades surgidas de antiguas escuelas normales; éstas ofrecen a la vez cursos en la rama de especialización y la preparación psicopedagógica.

Parece poderse evitar la dificultad aludida en la fórmula que preconizamos, puesto que los cursos de especialización se llevan a cabo en la sección universitaria especializada (pero situándose a nivel fundamental). Las unidades de valor que procuran permiten una reconversión ulterior hacia la carrera científica. Basta realizar los estudios complementarios necesarios. La inversa vale, naturalmente, también para un estudiante que hubiera optado en principio por la preparación científica y deseara más tarde reorientarse hacia la enseñanza.

²² «La separación más rígida y de consecuencias más profundas sobre el *status* y la moral de los enseñantes es la que existe a menudo entre la formación de los instructores y la de los maestros de enseñanza secundaria (...). De ello resulta con frecuencia que los instructores se sienten marginados de sus colegas de la secundaria y se creen inferiores a ellos. Puede comprenderse que tal estado de cosas es no solamente perjudicial para los maestros, sino también para sus alumnos. En muchos países, la transición entre la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria es todavía demasiado brutal para los alumnos. No es bueno para ellos que en dos fases de su educación se encuentren con enseñantes formados de manera profundamente diferente, con actitudes opuestas hacia la organización escolar, la planificación de la clase y los métodos de enseñanza» (YATES, A.: *Current Problems of Teacher Education*, UNESCO, Hamburgo, 1970, pág. 31).

²³ WOODRING, P.: *New Directions in Teacher Education*, Fund for the Advancement of Education, Nueva York, 1957, pág. 22.

Otras categorías de enseñantes

Reservamos un estudio particular a la preparación de los maestros de enseñanza especial y profesional (véanse págs. 119-137).

Formación psicológica y pedagógica

En sus comienzos, mosaico de recetas profesionales, de sagacidad humana y reglas lógicas, dictadas por la actitud sistemática del adulto, la pedagogía se ha ido nutriendo poco a poco de la psicología, en función de los progresos de ésta. Sin embargo, hasta estos últimos tiempos, y pese a profesiones de fe siempre renovadas, la ubicación de la psicología en el proceso de enseñanza se ha mantenido con frecuencia implícita o bien superficial. Sistemas de enseñanza con la pretensión de basarlo todo en los intereses del alumno, en sus «motivaciones», en las leyes del aprendizaje, han especulado frecuentemente con conceptos más filosóficos que psicológicos. Menos aún que la psicología de la inteligencia (cuyas leyes más mecánicas han sido aplicadas al menos para la elaboración de conocimientos), la psicología de la personalidad no ha encontrado su sitio en la acción escolar cotidiana. Constituye, sin embargo, no solamente la verdadera clave del éxito pedagógico, sino que posee derecho de prioridad, ya que antes de obtener un hombre sabio, importa hacer de él previamente una persona bien adaptada y feliz. Por lo que respecta a la psicología clínica, fuente de extremada riqueza para la enseñanza, se halla prácticamente ausente de la formación de los educadores e incluso de la pedagogía en general.

No sirve para nada —cosa que hoy día se sabe perfectamente— estudiar las teorías psicológicas sin vivirlas, como se estudian las lenguas muertas sin hablarlas. El objetivo reside, por el contrario, en comprender a los individuos vivos, actuar sobre ellos y, con ellos, enriquecerse enriqueciéndolos. Para el que posee el arte y las cualidades del psicólogo, el resto de la pedagogía se le abre con toda naturalidad. Así puede explicarse, por lo demás, el éxito de educadores dotados del sentido de lo humano y, por ello, la creencia aún extendida en la inexistencia de una ciencia pedagógica independiente. Esta existe, desde luego, aun presentando solamente un carácter sintético semejante al de la medicina. Reconocer lo que debe a las disciplinas fundamentales no rebaja su valor.

Comenzaremos, pues, por examinar la formación psicológica de los maestros, subrayando todavía la preponderancia que la concedemos. Nadie puede extrañarse de la amplitud concedida a este capítulo —e incluso de ciertos solapamientos, que pueden adquirir con facilidad apariencia de repeticiones—. Las modalidades formativas propuestas parecen lo suficientemente nuevas como para justificar un rechazo de concisiones exageradas o de elusión de dificultades.

Psicología*Objetivos de la*

El comporta
de los futuros

Antes inclu
de la psicología
la mejor integr
interior, el edu
diferentes grup
mano, una com
ante todo, a los
de ser compren
condiciona la e
nalidad».

Que una se
van a hacer de
evidente que n
titulan aún cad

El conocim
aprendizaje, de
vés de interver
y la enseñanza.
ción de los obj
solidez.

Sin que se
dotarlos de act
adiestramiento
taciones habrán
ría precaver a
condiciones de

En este con
ye la clave de
y restantes téc
tivo y lo cuanti

Como el q
cultural, se imp

Método de la fe

Para que la
teórico sin efec
a modelar las a

Psicología

Objetivos de la formación psicológica

El comportamiento humano debe ser objeto de reflexión permanente por parte de los futuros maestros.

Antes incluso de preocuparse de la formación teórica y práctica en el ámbito de la psicología, importa supervisar la salud mental de los educadores, asegurando la mejor integración posible de su personalidad. Salvaguardando todo su equilibrio interior, el educador debe poder integrarse de manera dinámica y armoniosa en los diferentes grupos sociales. Su misión supone un compromiso permanente en lo humano, una comprensión del «otro», una gran capacidad de empatía que transmita ante todo, a los que está encargado de educar, el sentimiento de seguridad que nace de ser comprendido y de comprender, de estimar y ser estimado. Este sentimiento condiciona la evolución positiva de la imagen de sí y, en definitiva, de la «personalidad».

Que una sólida formación psicológica es absolutamente necesaria para los que van a hacer de las relaciones humanas campo esencial de su profesión, parece tan evidente que no hace falta afirmarlo. Con todo, en los umbrales del año 2000 se titulan aún cada año miles de enseñantes prácticamente incultos en la materia.

El conocimiento de los mecanismos del comportamiento, de los procesos de aprendizaje, del desarrollo del organismo y de las posibilidades de orientarlo a través de intervenciones sistemáticas condiciona la práctica razonable de la educación y la enseñanza. Sin tener en cuenta factores psicológicos, la indispensable formulación de los objetivos educativos se convierte en imposible o, al menos, carente de solidez.

Sin que se trate de formar psicoterapeutas, la preparación de los maestros debe dotarlos de actitudes y técnicas de influencia de la personalidad. Por lo demás, un adiestramiento sistemático en la experimentación, cuyos principales métodos y aportaciones habrán de descubrirse preferentemente a través de trabajos prácticos, debería precaver a los futuros educadores en contra de ciertas rutinas, poniéndoles en condiciones de leer la literatura científica necesaria para una formación continua.

En este contexto de objetivos, la *observación* (participante o etológica) constituye la clave de bóveda metodológica de la preparación. Equipada por medio de *tests* y restantes técnicas de evaluación, habrá de oscilar continuamente entre lo cualitativo y lo cuantitativo.

Como el que observa no puede abstraerse de su entorno físico y, sobre todo, cultural, se impone vigorosamente una iniciación a la antropología social.

Método de la formación psicológica

Para que la formación psicológica no se limite al papel de simple conocimiento teórico sin efecto sobre el comportamiento, sino que contribuya, por el contrario, a modelar las actitudes del alumno-maestro hacia su profesión y hacia los otros, el

aprendizaje psicológico debe llevarse a cabo en experiencias personales, en la participación en situaciones que realmente comprometan y conciernan al individuo. De la reflexión, el estudio y la discusión relativas a hechos vividos deben surgir poco a poco los cuadros teóricos, sistematizados oportunamente bajo la dirección del o de los profesores de psicología.

Se ha tenido a veces la tentación de condicionar las primeras observaciones psicológicas a la toma de contacto de los alumnos de magisterio con la pedagogía práctica, observación de lecciones, lecciones de ensayo... Este modo de proceder no parece deseable, ya que, en la perspectiva adoptada aquí, la capacidad de entrar en relación con el otro, la empatía, las actitudes de apertura, deben poseer una neta preeminencia sobre la iniciación a la didáctica, conjunto de métodos y técnicas destinados a suscitar situaciones favorables a los aprendizajes escolares.

Muy tempranamente, si es posible, desde el principio de la formación de los enseñantes, se debería organizar una serie de experiencias en las que, a nivel metodológico, los alumnos de magisterio aprenderían a escindir las observaciones de su interpretación (en especial para precaverse mejor contra los fenómenos de proyección), y donde se recogerían para su análisis materiales psíquicos significativos.

Estos primeros trabajos pueden provocar en el candidato una toma de conciencia de sus propios problemas, produciéndole un trauma. Por esta razón, la formación no debe disociarse de la búsqueda de un mejor equilibrio personal del educador y debe realizarse, pues, bajo el control de un psicólogo experto.

La observación de los niños reviste, naturalmente, una gran importancia: analizar los juegos, aprender a jugar con el niño a establecer juegos; observar el comportamiento social, las manifestaciones de ansiedad y los problemas emocionales; seguir el desarrollo del lenguaje, estudiar las formas de razonamiento utilizando la técnica de la reflexión hablada, constituyen otros tantos medios de conquistar la comprensión indispensable para el educador. El medio parental y la subcultura en la que vive el alumno representan asimismo territorios de exploración. Poco a poco, el estudiante jugará un papel activo interviniendo en los procesos observados: intervención en el juego del niño, contribución a la integración, etc., y aprenderá a estructurar pequeñas experiencias en las que se vean integrados ejercicios de observación.

Se llega así progresivamente al estadio de la sistematización y el enriquecimiento (estudio de la literatura psicológica, filmes, etc.); siempre, sin embargo, se mantienen en primer plano lo vívido y lo práctico. Las experiencias de autoscopia y las enormes posibilidades documentales ofrecidas por los registros en videocassettes serán sin duda especialmente explotadas en la formación de los maestros del porvenir.

Contenidos

Aunque nuestro objetivo fundamental resida en dedicarnos a una reflexión general acerca de la formación de maestros, y no en elaborar una especie de programa típico y universal, creemos necesario definir el ámbito por cubrir con una cierta precisión. Sin una visión concreta de los contenidos por dominar es imposible ha-

cerse una idea de guientemente, de l

Hay que repe toda la temática e tinuarse ubicando mentos de su ofici

A través de a como de sistemati a cubrir lo esencia nica, de la antrop dizaje aplicada a l

No es ni indis tos del estudio d abordables en el e elaborando luego s

La psicología métodos de la psic la génesis del indí trucción de la inté tancia de la experi dio de las diferen campos en un mor

Según el tipo más particularmen cera edad; pero sí difícilmente interp dad de lo biológico educador enriquece blemas del desarro al modelo general carácter general: necesidades, aparici do, apático-ansioso

Al término de reflejo que le ayu Sean cuales fueren

Es lamentable, tros, que la psico psicología genética de cambio del com

En cuanto a l habrá de presentar genético y diferen para las técnicas d trada en aspectos p

erse una idea de la amplitud de la tarea de formación, de su complejidad y, consiguientemente, de las medidas a tomar para organizarla.

Hay que repetir aquí una vez más que no puede pensarse en hacer adquirir toda la temática en el curso de la formación inicial; con todo, tampoco puede continuarse ubicando en la carrera de la docencia a maestros ignorantes de los fundamentos de su oficio.

A través de análisis cada vez más delicados de las observaciones hechas, así como de sistematizaciones sucesivas de los elementos que aportan, debería llegarse a cubrir lo esencial de la psicología general, experimental, diferencial, social y clínica, de la antropología cultural, del examen psicológico y la psicología del aprendizaje aplicada a la educación.

No es ni indispensable ni deseable enseñar separadamente estos diversos aspectos del estudio del comportamiento. Se trata más bien de diversas dimensiones abordables en el examen de grandes problemas funcionales. Progresivamente se van elaborando luego síntesis por disciplinas.

La *psicología general* consiste a la vez en una introducción a los principales métodos de la psicología y en un encuadre de sus objetivos y ámbitos. El estudio de la génesis del individuo a través de grandes áreas de desarrollo, por ejemplo, construcción de la inteligencia, permite descubrir la continuidad del devenir, la importancia de la experiencia vital, la posibilidad de estimulaciones sistemáticas. El estudio de las diferentes fases de desarrollo integra el conocimiento de diferentes campos en un momento de la vida.

Según el tipo de educador que vaya a formarse, la *psicología genética* pondrá más particularmente el acento en ciertas fases, desde la primera infancia a la tercera edad; pero sin una contemplación general de la historia del individuo, resulta difícilmente interpretable un período dado. Volviendo en cada oportunidad a la unidad de lo biológico y lo psicológico como punto de referencia integrador, el futuro educador enriquecerá constantemente su conocimiento del hombre, analizando problemas del desarrollo y vinculando las aportaciones de su reflexión e investigación al modelo general de la génesis individual. Estos problemas pueden presentar un carácter general: herencia-medio, *handicaps* socioculturales, estructuración de las necesidades, aparición de valores y actitudes, etc., o particular: dotado-menos dotado, apático-ansioso, delincuencia, problemas de desarrollo del niño inmigrante, etc.

Al término de su formación inicial, el enseñante debería poseer una especie de reflejo que le ayude a situar todo hecho educativo en su contexto de desarrollo. Sean cuales fueren la rama o el tema de enseñanza, implican al alumno integral.

Es lamentable, particularmente en lo que respecta a la formación de los maestros, que la *psicología del aprendizaje* se estudie frecuentemente aislándola de la psicología genética, en lugar de reunir las en un todo consagrado a los procesos de cambio del comportamiento.

En cuanto a la *psicología experimental*, que interviene aquí de forma directa, habrá de presentarse también de una manera esencialmente activa en un contexto genético y diferencial. Esta permitirá adquirir una formación metodológica básica para las técnicas de observación y experimentación sobre el comportamiento, centrada en aspectos particularmente aclaratorios para los maestros: ejercicios de obser-

vaciones etológicas, observación del niño pequeño, reproducción de experiencias piagetianas, condicionamiento animal, etc.²⁴.

El resto de la formación psicológica intentará aportar aclaraciones particulares sobre el desarrollo, explicar ciertas perturbaciones del mismo, remediándolas también e, idealmente, previniéndolas, y sistematizando, en fin, el conocimiento de los mecanismos de aprendizaje.

En esta perspectiva, la *antropología social*, cada vez más nutrida de observaciones de tipo etológico, permite descubrir el fundamento cultural de la personalidad, el significado psicológico de la cultura, el fenómeno de causalidad cíclica hombre-cultura, la influencia de la aceleración de la evolución cultural sobre el individuo, los conflictos de generaciones y de subculturas, los problemas ligados a la enculturación y a la aculturación, etc. Las implicaciones pedagógicas son innumerables. Gracias a la perspectiva de la antropología cultural, comprenderá mejor el educador que los hombres encuentran satisfacción y seguridad en la vida según una gran variedad de modalidades, y que la escuela no tiene, por tanto, el derecho de imponerse en este campo o en cualquier otro. En suma, el pluralismo educacional constituye un aspecto del pluralismo general que debe caracterizar a la escuela del año 2000²⁵.

Muy especialmente, el comportamiento del alumno se ve influenciado por tres grupos sociales —la familia, la sociedad, la escuela— que poseen una dinámica propia. La eficacia de la educación dependerá, pues, de la unidad y armonía que reinan en estas tres grandes áreas de interacción.

Mientras que la antropología cultural se centra en la influencia de los grupos sociales, la *psicología diferencial* se localiza en el individuo e intenta explicar las diferencias de desarrollo interindividuales que se producen incluso allí donde el contexto social parece homogéneo. Volvemos a encontrar en esta ocasión las principales teorías de la personalidad y se examinan sus implicaciones de cara a la educación y a ciertas intervenciones de tendencia «psicoterapéutica», pero que se derivan más de la acción pedagógica que médica.

La educación es imposible sin una comprensión profunda del educando, y toda intervención de cierta importancia debería estar precedida de un *examen psicológico*. A este respecto, los maestros deberían poseer algunas ideas básicas, al menos para poder colaborar más estrechamente con los restantes especialistas. Puesto que pasa un gran número de horas con sus alumnos, el enseñante debería considerar su observación como parte integrante de su quehacer. La formación básica prevista aquí permitiría interpretar y completar progresivamente los datos psicológicos reunidos en el expediente de cada uno, tomando al menos conciencia de las dificultades, incluso problemas graves, que pueden requerir la intervención de clínicos.

²⁴ Se olvida con excesiva frecuencia la gran lección de Claparède, que recomendaba que, para poner su talento claramente a prueba, cada educador hubiera adiestrado también al menos a una rata. De hecho, la psicología experimental no constituye una disciplina psicológica específica, sino que tiene por objeto desarrollar y sistematizar el método científico que se aplica a todas las esferas del estudio del comportamiento. Pero como sólo a través de la experiencia real puede llevarse a cabo un aprendizaje eficaz del método científico, la psicología experimental aporta, consiguientemente, una contribución sustancial al progreso de las diversas disciplinas.

²⁵ No puede olvidarse, sin embargo, que este pluralismo, la personalización de normas y comportamiento, plantea también problemas psicológicos tanto individuales como sociales.

¿Tiene también inicial de los enseñantes?

La escuela revisa. Esta debe ayudar al alumno a relacionarse con los otros y a superar las tensiones psíquicas debidas a la competencia, a la independencia en todos los aspectos de la cultura.

Tensiones, neurosis contemporáneas el lenguaje de las agresiones encuentran equipados.

No se trata, como en los casos clínicos. Ciertas aplicaciones, sin embargo, aplicaciones personales y, más generalmente, en manos inexpertas, pueden causar daños con peligro que puede haberlos los maestros.

Siendo esencialmente influencia a una o varias importancias en la formación.

En razón del modo del comportamiento, la misma de la integración toda psicología general, pues, en todos los aspectos se reunirán las síntesis y el comportamiento científicos: el trabajo individual, la conformidad y la participación, la negociación y la mediación, la negociación social de la comunicación, pánico; la personalidad.

Como *sociodinámica* que de Moreno (socialización y desplazamiento) los grupos, autoridades, las relaciones intergrupales, la comunicación en grupo.

Hablando concretamente debería comprender: demostración de ciertos

¿Tiene también su lugar la iniciación a la *psicología clínica* en la formación inicial de los enseñantes? La respuesta es, decididamente, sí.

La escuela reviste mucha importancia para el equilibrio mental de los niños. Esta debe ayudar al alumno a construir una imagen de sí positiva y realista, y abrirse a los otros y a encontrar su seguridad entre ellos, a superar las dificultades psíquicas debidas a la competencia, que —hágase lo que se haga— resulta difícilmente evitable, a incrementar su tolerancia a la frustración, a conquistar su independencia en todos los terrenos y a desarrollar, en fin, una actitud positiva hacia la cultura.

Tensiones, neurosis, psicosis, sociopatías, constituyen para muchos de nuestros contemporáneos el lastre de una sociedad en la que crece peligrosamente la densidad de las agresiones físicas y psíquicas. Resulta impensable que los maestros no se encuentren equipados para ayudar a sus alumnos a encontrar un equilibrio óptimo.

No se trata, como es natural, de transformar a todos los educadores en psicólogos clínicos. Ciertas técnicas muy utilizadas con fines terapéuticos encuentran, sin embargo, aplicaciones más amplias: dinámica de grupos, no directividad, afirmación personal y, más generalmente, aplicaciones pedagógicas de la psicología dinámica. En manos inexpertas o utilizadas por irresponsables, tales métodos y técnicas pueden causar daños considerables. Volvemos a encontrar así un ejemplo rotundo del peligro que puede hacer correr una formación superficial e incluso improvisada de los maestros.

Siendo esencialmente la enseñanza un proceso en cuyo transcurso una persona influencia a una o varias otras, la *psicología social* debe encontrar también un lugar importante en la formación del enseñante.

En razón del modelado sociocultural de todos los aspectos de la personalidad y del comportamiento, de la importancia de las relaciones sociales y de la naturaleza misma de la integración social, la psicología social es una dimensión esencial de toda psicología genética, diferencial, clínica... Esta dimensión deberá acentuarse, pues, en todos los asuntos tratados. En el capítulo específico de la psicología social se reunirán las síntesis concernientes a la motivación social del comportamiento y el comportamiento social mismo. Habrán de tratarse también ciertos temas específicos: el trabajo individual comparado al trabajo en equipo; el conformismo, la conformidad y la permisividad social; la cooperación, la competición y el conflicto, la negociación y la mediación; las creencias, opiniones, actitudes y prejuicios; la psicología social de la comunicación y el lenguaje; la psicología colectiva: muchedumbres, masas, pánico; la propaganda y la publicidad.

Como *sociodinámica de grupos restringidos*, la psicología social aborda el enfoque de Moreno (sociometría, sociodrama, psicodrama), el enfoque de Lewin (decisión y desplazamiento del grupo, acción e investigación), comunicación y roles en los grupos, autoridad, influencia, liderazgo, el enfoque psicoanalítico y no directivo, las relaciones intergrupales, la intervención sociopsicológica y los métodos de formación en grupo.

Hablando concretamente, la formación de los educadores de todos los niveles debería comprender: una iniciación teórica y práctica a la psicología social con demostración de ciertas experiencias fundamentales: Allport (sumisión social), Asch

(conformismo), Sherif (normalización), etc., y una iniciación teórica y práctica en las técnicas y en la dinámica de grupos.

Independientemente de estas enseñanzas y ejercicios, que parece deben encontrar un lugar delimitado en todo plan de estudios básicos, hay que prever una formación continuada, centrada esencialmente en la práctica, técnicas y dinámica de grupos, utilizando primordialmente el método de los ejercicios estructurados y ejercicios-apoyo. Tal formación aborda no solamente el «saber», sino también el «saber-hacer» y el «saber-estar». Sus finalidades consisten preferentemente en:

- Facilitar la adquisición de una cierta capacidad social de manipulación y adaptación a grupos, en especial a grupos escolares.
- Adiestrar al enseñante a superar sus necesidades egoístas, lo que exige una reestructuración de sus actitudes especialmente sociales.
- Permitir la diagnosis y eliminación de las resistencias al cambio.
- Hacer que el enseñante adquiera, como animador de grupos, una cierta tonalidad no directiva en el sentido de no sustituir nunca a otro cuando no sea absolutamente necesario.

Estas adquisiciones exigen un trabajo de desarrollo personal a través del grupo que puede extenderse a varios años; tal formación se encuentra forzosamente individualizada, variando mucho de una persona a otra.

Llegamos, en fin, a la psicología del aprendizaje aplicada a la enseñanza o, si se prefiere, a la *psicología educacional*. La presentamos en último lugar para denotar bien la preeminencia del equilibrio e integración de la personalidad sobre los aprendizajes culturales de carácter técnico. Fundamentalmente se trata aquí de establecer un nexo permanente entre un sólido conocimiento teórico del desarrollo de la personalidad y de los mecanismos y procesos de aprendizaje, de una parte, y la enseñanza y la vida escolar, de otra. De hecho, la psicología educacional supone ante todo una tentativa de integración y la aplicación particular de las psicologías examinadas anteriormente. Habrá que añadir a éstas estudios de procesos especiales —como, por ejemplo, el de la lectura— o de áreas como la psicolingüística, que constituye ciertamente una disciplina específica, pero interesa directamente al enseñante por su aportación metodológica y su significación psicológica.

La *psicolingüística* contemporánea, tanto por su objeto —el lenguaje— como por el ejemplo de integración que da al presentar especialmente la convergencia de la lingüística y de la psicología, de la psicología del desarrollo y de la psicología del aprendizaje, ofrece al alumno de magisterio un campo de estudios de un interés excepcional. Aquella enriquece, en efecto, la teoría del desarrollo cognitivo, abriendo casi de inmediato perspectivas metodológicas.

Sin penetrar en las profundizaciones teóricas reservadas a los especialistas, la formación psicolingüística de los maestros podría comportar tres aspectos:

- a) Objetivos y tendencias principales de la psicolingüística. Importancia de cara a la psicología, especialmente como enfoque particular del comportamiento.
- b) El contenido comprendería, sobre todo, la noción de aptitud (*skill*) verbal, desarrollo del lenguaje —concebido como condicionamiento *operante* o como una sucesión de hipótesis y evaluaciones—, estudiándose el lenguaje del niño o de sub-

culturas específicas relación personalidades del alumno escolar.

c) La enseñanza examinarse a la

Habría de la escuela el auténtico de momento de la «uso correcto»

Sería doble o plurilingüismo situación en que tes de lenguaje de caso exte mente nada en año 2000 todo de viaje, acabadas. Por lo de tar más aún. S de varias leng ¿Qué indicación

Más radical esencialmente extranjeras solo decididamente luego, las bases y formas conc

En suma, cimiento del h privilegiado de

Como pue es vasto y co enciclopédico, igualmente es sucesión artificiales educativas las ciencias d acabarán de observación, la

²⁶ Véase, esp

culturas específicas como lenguaje con gramática propia y como instrumento de relación personal. En este contexto podrían analizarse y diagnosticarse las dificultades del alumno provenientes de un medio sociocultural alejado de la dominante escolar.

c) La enseñanza de la lengua materna y de los idiomas extranjeros debe re-examinarse a la luz de la psicolingüística.

Habría de verse, en particular, cómo y en qué medida puede utilizar ante todo la escuela el lenguaje que el niño aporta de su familia, donde posee un sistema auténtico de referencia, para irlo sustituyendo a continuación, asegurándose a cada instante de la solidez de la base vivida por un nivel de lenguaje considerado como «uso correcto»²⁶.

Sería doblemente aclaratorio el conocimiento de los problemas del bilingüismo o plurilingüismo. De una parte, porque constituyen acaso una forma acusada de la situación en que un alumno practica, en su familia y en la escuela, niveles diferentes de lenguaje, constituyendo aquí el abordaje de una lengua extranjera una especie de caso extremo en el que, al principio, el segundo lenguaje no tiene aparentemente nada en común con el primero. Por otro lado, como para el hombre del año 2000 todo lugar del mundo podrá alcanzarse en menos de veinticuatro horas de viaje, acabará por imponerse el conocimiento de una o varias lenguas extranjeras. Por lo demás, las migraciones profesionales probablemente tenderán a aumentar más aún. Si, como parece deseable, se llega a un verdadero conocimiento activo de varias lenguas, ¿habrá que temer y prevenir determinados efectos negativos? ¿Qué indicaciones aporta la psicolingüística para la enseñanza de las lenguas?

Más radicalmente todavía queda en el aire otro interrogante: ¿puede fundarse esencialmente la metodología de la enseñanza de la lengua materna o de lenguas extranjeras sobre la lingüística y la psicolingüística? Lejos se está de poder afirmarlo decididamente. La descripción y explicación de un fenómeno constituyen, desde luego, las bases de la evaluación científica, pero no por ello dictan los procesos y formas concretas de aprendizaje.

En suma, la psicolingüística interesa, ante todo, al educador por el mejor conocimiento del hombre que aporta y por la reflexión que suscita acerca del vehículo privilegiado de la enseñanza, el lenguaje.

Como puede apreciarse, el mundo por explorar —que apenas hemos atisbado— es vasto y complejo. Al lado de la ignorancia, aún tan frecuente, el conocimiento enciclopédico, escindido de un contexto humano vivido, viene a representar algo igualmente estéril. Al estudio por ramas psicológicas aisladas, abordadas en una sucesión artificialmente ordenada, habrá de anteponerse el estudio a través de problemas educativos cruciales que exijan la toma simultánea en consideración de todas las ciencias del comportamiento, ciencias cuya especificidad y sistematización no acabarán de captarse auténticamente sino al término, siempre demorado, de la observación, la experimentación y la reflexión.

²⁶ Véase, especialmente, CHILAND, C.: *L'Enfant de six ans et son avenir*. PUF, París, 1971.

Acción psicológica

En la sección precedente se han examinado ciertas dimensiones importantes del contenido de la formación psicológica de los enseñantes. Estos contenidos sólo revisten, naturalmente, un interés real en la medida en que se convierten en *instrumentos de acción*.

Ayudados en especial por una tecnología pedagógica siempre en desarrollo, los maestros deberán reservar normalmente un puesto creciente a la intervención psicológica a medida que nos aproximemos al año 2000. En efecto, el enseñante no puede ser considerado ni considerarse a sí mismo como individuo encargado de transmitir el conocimiento y la cultura por medio de un encuentro «mutuo» y «objetivo» con el alumno. Este encuentro —como se reconoce progresivamente— es principalmente una interacción social multiforme de hombre a hombre que pone en juego toda la personalidad.

Como se ha indicado ya, las características personales del educador constituyen un factor de capital importancia: adecuada aceptación de la imagen de sí mismo, apertura, aptitud para el contacto social, creatividad, estabilidad emocional, tolerancia a la frustración, etc. Falto de estas cualidades, no solamente no está el profesor en condiciones de desempeñar plenamente su papel en la construcción de la personalidad del alumno, sino que corre el riesgo de encontrarse a su vez en situación tensa y experimentar un sentimiento de insuficiencia que contribuya a aumentar las dificultades relacionales con los alumnos, empobreciéndolas.

Sin suplantar al psicólogo clínico, al psicoterapeuta o al psiquiatra, el enseñante va a verse, pues, progresivamente llevado a ejercer una acción clínica con límites difíciles de fijar. En general, el educador podría permanecer en primer plano en la medida en que los problemas psicológicos a resolver aparezcan, en contexto escolar, en el desarrollo normal de los alumnos, sin requerir investigaciones profundas o el tratamiento individual de una patología.

No por ello sigue siendo menos válido que la acción psicológica habrá de inspirarse directamente en los métodos psicoterapéuticos, individuales o colectivos, recurriendo ampliamente a la dinámica de grupos.

Estamos mal equipados para evaluar cuantitativamente las perturbaciones psicológicas a lo largo de la historia. Parecen, sin embargo, más extendidas ahora que nunca, y corren el riesgo de aumentar incluso. En efecto, salvo cambios de rumbo difícilmente previsibles en los veinticinco años próximos, la civilización va a incrementar aún más las cargas y responsabilidades individuales; a aumentar el sentimiento de inseguridad y de aislamiento en el individuo, y a suscitar tensiones inter e intraindividuales.

El enseñante se verá obligado en todo instante a intervenir a nivel individual y de grupo, sobreentendiéndose que la integración interna de una personalidad está ligada a su integración social.

En los comportamientos relacionales hay que considerar, en particular, la cohesión, el grado de integración del grupo, el papel representado por los diferentes miembros, el tipo de autoridad y de comunicación, la adaptación social, la sensibilización al otro, la imagen de sí mismo adquirida en relación al otro.

Son conocidas las repercusiones que sobre la construcción de la personalidad,

el rendimiento
rentes a una cla
lentos, afectivar
rable de sí mis
grupos y puede
rales cuyos uso
escuela. A las d
rales y daños
aceptación de s

En el pasad
fesor se asimila
de castigos con
materiales o af
orienta hoy día
grupo y la psi
mientos psicolo
berían converti

Para una a
péutico»²⁷, la

— Síntesis
psicoterapéutic
pedagógico.

— Discusi

a) La pe

b) La pe

se acompañan

a no sentirse

que tiene nece

c) La pe

d) La pe

e) La pe

cional, incons

profunda de

una carencia d

²⁷ Las interv
señantes, y es in
ciones mal orien
saber cuándo se
la puesta en pr
terapia.

²⁸ En este c
vinculadas a los
comportamiento
sobrepotección;
favorable de sí,
mas escolares;
una falta de a
directiva.

el rendimiento escolar y las actitudes sociales pueden acarrear los fenómenos inherentes a una clase que funciona mal en tanto que grupo: alumnos apáticos, turbulentos, afectivamente aislados, no cooperativos, que elaboran una imagen desfavorable de sí mismos o del educador, etc. Un peligro semejante amenaza a todos los grupos y puede afectar especialmente a los niños pertenecientes a medios socioculturales cuyos usos y valores no coincidan suficientemente con los dominantes en la escuela. A las desventajas sociales de partida se añadirán entonces *handicaps* culturales y daños psicológicos, como imagen desfavorable de sí, inseguridad, escasa aceptación de sí mismo y de los demás, inadaptación social...

En el pasado, las dificultades relacionales entre alumnos y profesor se asimilaban a problemas de disciplina, «tratándolos» a menudo por medio de castigos corporales, antes de recurrir, cuando fueron prohibidos, a «castigos» materiales o afectivos acaso de mayor gravedad aún. La intervención deseable se orienta hoy día y en el futuro en función de los problemas hacia la dinámica de grupo y la psicoterapia. Estas actividades deben alimentarse de todos los conocimientos psicológicos adquiridos e integrarse en el proceso pedagógico, del que deberían convertirse en parte integrante.

Para una *intervención que hubiera de revestir un cierto carácter «psicoterapéutico»*²⁷, la preparación directa podría adoptar las siguientes fases:

— Síntesis de los diferentes modelos de personalidad desarrollados y teorías psicoterapéuticas correspondientes. Tales síntesis se ubicarán siempre en su marco pedagógico.

— Discusión de aspectos específicos y modalidades posibles de intervención:

- a) La personalidad considerada como *estructura de conjunto*²⁸.
- b) La personalidad atravesando *crisis esenciales de estructuración*. Estas crisis se acompañan a veces de reacciones agresivas hacia el educador; éste debe aprender a no sentirse emocionalmente afectado, aportando la ayuda y estímulo discreto del que tiene necesidad el alumno.
- c) La personalidad comprendida en el contexto en el que se ha construido.
- d) La personalidad estimulada y ayudada por las relaciones interpersonales.
- e) La personalidad funcionando a diversos niveles: racional, consciente, irracional, inconsciente, incoherente. El educador aprenderá a reconocer la significación profunda de ciertos comportamientos (por ejemplo, robos como reacción contra una carencia de afecto, destrucción de material escolar, etc.).

²⁷ Las intervenciones psicoterapéuticas propiamente dichas no son competencia de los enseñantes, y es importante sensibilizarlos a los peligros que hacen correr a los alumnos intervenciones mal orientadas. Es necesaria una cierta formación psicoterapéutica, aunque sólo sea para saber cuándo se hace necesario recurrir al especialista. Esta formación debe también permitir la puesta en práctica de acciones pedagógicas inspiradas en posibilidades abiertas por la psicoterapia.

²⁸ En este contexto habrían de incluirse, por ejemplo, las siguientes dificultades escolares vinculadas a los problemas de personalidad: a) inhibiciones debidas a las materias tratadas o al comportamiento del educador; consecuencias de problemas afectivos nacidos del rechazo o la sobreprotección; sentimiento de inferioridad, timidez; dificultad de contacto social, imagen desfavorable de sí, etc.; b) problemas originados en la divergencia entre normas familiares y normas escolares; c) problemas nacidos de una falta de la individualización de la enseñanza, de una falta de apertura y comprensión por parte del enseñante, de una educación demasiado directiva.

f) La personalidad reestructurándose continuamente en reacción con el medio. El educador aprenderá a reconocer las repercusiones posibles de su comportamiento y decisiones. (Por ejemplo, efectos profundos de una evaluación negativa que afecte integralmente a la persona.)

Para cada uno de los problemas expuestos, el futuro educador deberá aprender a reflexionar sobre su comportamiento y a evaluar los efectos del mismo.

La iniciación a los métodos de acción procedente de la *dinámica de grupo* y, en general, de los *procesos relacionales* se presta particularmente bien a la participación activa de los maestros en formación. Se les proporcionará, pues, la ocasión de someterse a las técnicas que más tarde habrán de observar y aplicar por sí mismos.

A través de las estructuras de comunicación y el estilo de liderazgo, se estudian las normas, formas de influencia, técnicas de toma de decisiones, resoluciones de conflictos interpersonales, etc. En un contexto pedagógico, el enseñante interviene a dos niveles: por una parte, suscita discretamente ocasiones de trabajo en equipo y crea una atmósfera favorable a la integración de todos; de otro lado, se constituye en experto o, para utilizar la bella expresión americana, en «persona de recursos» a la que recurre el grupo cuando lo necesita. Poco a poco, los futuros educadores aprenderán a organizar discusiones en grupo, más centradas en el quehacer que en el grupo mismo (caracterizando este último tipo de intervención al especialista) y desarrollando gracias a ellas la aptitud para escuchar, colaborar y entrar en comunicación. El establecimiento o reestablecimiento de relaciones interpersonales sanas en un clima democrático contribuye a la integración interna de la personalidad y representa una importante medida de higiene mental.

Mediante una observación siempre atenta, el enseñante debe aprender a reconocer las convenciones, reglas, normas (implícitas o explícitas) que regulan las interacciones en el seno de un grupo, comprendiendo asimismo *quién* las determina. No es raro, sobre todo entre adolescentes, que tales normas sean adoptadas al margen del educador (bajo la influencia de un líder no siempre fácil de reconocer) y que condicionen comportamientos alejados de los objetivos que el enseñante cree deseable obtener. Aclarado por sus observaciones, el maestro debe buscar la introducción de los cambios deseados actuando a la vez en el seno del grupo, con el que discute, y cerca de los individuos. En ese momento habrán de rendir a tope el equilibrio de la personalidad del educador y toda su formación psicológica.

Objetivos específicos de la acción psicológica

Sin pretender dibujar una enumeración exhaustiva presentamos ahora de forma más sistemática las *skills* psicológicas que habrán de ser objeto de la intervención del educador.

a) *La expresión de sí mismo.* La exteriorización de los sentimientos se ve censurada a menudo por un sentimiento de timidez o de culpabilidad. Para evitar tensiones internas a veces graves, el alumno debe aprender a expresar sus problemas y sentimientos (a través de los medios artísticos, entre otros) y hacerse tolerante a la expresión similar en los demás.

b) *La empatía.* El objetivo reside aquí en construir una tendencia, un hábito

de comprender a
cólera, etc.

c) *Percibir c*
imagen positiva d

d) *El feed-b*
de sí y, sobre to
cierto punto si n
comportamiento.

e) *La auton*
o a las evaluacion

Parece llegad
escolásticos. Los
de Piaget o de S
diferentes de des
esto nos aleja de
cadores. Esta úl
de teorías conten
de acciones y rea
de adaptación se
los enseñantes a

Insistimos: t
medio de trabaj

- Observaci
orfanatos,
- Reaplicaci
Charlotte
de estos a
- Reseña d
dios o et
- Examen d
pretación

Ciencias de la e

Como la med
arte práctico y
en situaciones ca
de estrategias a
y reglas destinac
pluridisciplinaria
que además se

²⁹ Véase HORYA

de comprender al otro, aceptándole totalmente como es, en su placer, angustia, cólera, etc.

c) *Percibir correcta y positivamente al otro, construyendo simultáneamente una imagen positiva de sí mismo.*

d) *El feed-back.* La empatía, la expresión de sí, la imagen del otro, la imagen de sí y, sobre todo, la metacomunicación no pueden evolucionar más allá de un cierto punto si no se llega a expresar al otro lo que se siente como reacción a su comportamiento.

e) *La autonomía.* Implica, en particular, tolerancia a las reacciones agresivas o a las evaluaciones negativas de los otros sin llegar a desinteresarse de ellas.

Parece llegado el momento de las grandes síntesis superadoras de los límites escolásticos. Los futuros educadores descubrirán poco a poco que teorías como las de Piaget o de Skinner, en lugar de oponerse, se completan, vinculándose a niveles diferentes de descripción y explicación. En definitiva, no son incompatibles. Todo esto nos aleja de la improvisación pedagógica y de la generación espontánea de educadores. Esta última observación no implica en absoluto un rechazo apresurado de teorías contemporáneas que insisten en la no directividad, en la espontaneidad de acciones y reacciones. Creemos simplemente que cuanto más flexibilidad y deseo de adaptación se introduzcan en el proceso educativo, más obligados han de estar los enseñantes a disponer de una formación psicológica amplia y profunda.

Insistimos: todas las etapas de la formación psicológica pueden prepararse por medio de trabajos prácticos a cargo de los estudiantes:

- Observación metódica de comportamientos de niños en su familia y en orfanatos, en guarderías, en la calle, en clase o en el recreo.
- Reaplicación de experiencias clásicas de psicología genética²⁹ (Jean Piaget, Charlotte Bühler, Ruth Nielsen, Henri Wallon); comparación con los datos de estos autores.
- Reseña de las páginas importantes de autores, poniendo de relieve los estadios o etapas típicas del desarrollo.
- Examen de baterías de *tests* mentales, aplicación de algunos de éstos e interpretación de sus resultados.

Ciencias de la educación

Como la medicina y otras profesiones altamente cualificadas, la educación es un arte práctico y una ciencia aplicada, una sucesión de actividades llevadas a cabo en situaciones cambiantes y variadas, para alcanzar objetivos determinados por medio de estrategias ampliamente reflexionadas. La pedagogía es el cuerpo de teorías y reglas destinadas a orientar a enseñantes y educadores en su actividad diaria. Es pluridisciplinaria. No solamente concierne a los fines y objetivos alcanzables, sino que además se ocupa de las personas o grupos humanos que intervienen como

²⁹ Véase HOTYAT, F.: *Psychologie de l'enfant*, Nathan, París; Labor, Bruselas, 3.ª ed., 1973.

agentes o sujetos, así como de los medios utilizados con vistas al logro de tales fines.

Largo tiempo mantenida en una vaguedad propicia a las acciones incontroladas, a las manipulaciones y a la «reproducción», en el sentido que P. Bourdieu da a esta palabra, la definición de los fines y objetivos de la educación tiende a establecerse con una claridad y rigor crecientes. Los progresos conjugados de la democracia y la tecnología explican esta clarificación.

En la primera parte de esta obra se han evocado el proceso general y la necesidad de definición de los fines y objetivos de la educación. En el curso de su formación inicial, los maestros deberán llevar a cabo evidentemente una profunda reflexión sobre este proceso, siendo después conducidos progresivamente a definir por sí mismos los objetivos intermedios o finales de la enseñanza. Paralelamente, se verán obligados a negociar, a propósito de los objetivos previstos y explicitados, un consenso con los alumnos y los responsables de la educación.

La selección adecuada de los medios de enseñanza en la vida escolar cotidiana depende de un conjunto complejo de factores interdependientes: biológicos, psicológicos, escolares, sociológicos. Su síntesis es tanto más delicada cuanto que algunos de tales factores no son conocidos de forma inmediata por los maestros o educadores. No es extraño así que la finura intuitiva sea una cualidad indispensable para la adaptación al terreno móvil y diverso de las circunstancias de la vida de una clase.

Innumerables prácticas empíricas procedentes del pasado sólo han conocido hasta ahora como justificación la norma: «Haga como yo, siempre me ha ido bien.» De modo semejante, manuales escolares y materiales didácticos se valoran frecuentemente todavía a través de la potente voz de los *slogans* publicitarios. Ciertas innovaciones se sustentan en consideraciones extraídas de las ciencias constitutivas de la pedagogía, psicología o sociología, por ejemplo, o en disciplinas conexas. El fenómeno no es nuevo, ni tampoco los peligros asociados a él. Todavía puede uno acordarse de las aberraciones a las que condujo, hacia 1900, la aplicación de la teoría de la recapitulación a la pedagogía. La prudencia es especialmente necesaria en un período como en el que nos encontramos, ya que gran cantidad de sugerencias, acaso fecundas, son presentadas, sin embargo, por sus autores con una seguridad que no justifica su evaluación objetiva.

Importa, evidentemente, nutrir la formación de los maestros con las aportaciones de la investigación pedagógica. Los maestros deberán, sin embargo, tener en cuenta que muchas conclusiones de la investigación únicamente son verdades estadísticas, siempre susceptibles de verse desmentidas por un alumno particular, en condiciones específicas. Precisamente en tales casos es donde mejor se puede poner a prueba el valor de la formación, puesto que se trata de ocuparse de una persona a la que no se aplica la regla general.

La formación específicamente pedagógica de los maestros allí donde se ha intentado en profundidad habrá probablemente de conocer en un futuro próximo una reconstitución sistemática. Ésta se esboza según tres períodos, que quizá sea oportuno traer a la memoria.

Cuando a principios del siglo XIX se constituye la pedagogía como disciplina académica, sus fundamentos son esencialmente filosóficos. Se los encuentra en las

Pedagogías gen
dida del espíritu
cerá, por lo de
la filosofía y,
a la *élite*. A m
sia) desaconseja
condiciones soc
testatarios, qu
maestros básico
dios de enseñan
ceptos como l

Con el adv
dagogía experi
comenzada des
enriquecerá y
democratizació
ghetto intelect
a Schiller (des
bién a los filó
dagogía tanto
de la pedagog

Bien entra
en numerosas
la pedagogía,
cología educac
logía, planific
ponen, sin art
conjunto, sin
que les den t

La crisis
del siglo XX,
sino también
objetivo prim
quisiciones q
Tiéndese a a
relación a los

Fundame
para reaccion
mático. A pá
se intentó cu
elaboración d
blemas resue
una modalid
condición de

¿Será ac
mente a esta

Pedagogías generales. La de Herbart, expresión directa y, en alguna medida, infundida del espíritu de la burguesía triunfante, adquirirá la mayor celebridad y ejercerá, por lo demás, una conocida e inmensa influencia. Situándose resueltamente en la filosofía y, por tanto, en el terreno culto, la pedagogía general queda destinada a la *élite*. A mediados del siglo XIX, ciertas «regulaciones» (especialmente en Prusia) desaconsejan el acceso a la misma a los instructores que se desee mantener en condiciones sociales e intelectuales modestas; importa defenderlos de los virus contestatarios, que podrían transmitir a los hijos del pueblo, alumnos suyos. A los maestros básicos, se reserva la «didáctica», transmisión artesanal de formas y medios de enseñanza, más o menos estructurados, según la época y el caso, por preceptos como los de Pestalozzi.

Con el advenimiento de la psicología experimental, pronto seguida de una pedagogía experimental y, en general, con la explosión cultural y escolar netamente comenzada desde principios del siglo XX, la formación de los maestros, a la vez, se enriquecerá y atomizará progresivamente. Se enriquece ante todo a causa de una democratización lenta, pero segura, que sacará poco a poco a los instructores de su *ghetto* intelectual; éstos tendrán el derecho y la oportunidad de leer no solamente a Schiller (desaconsejado en otro tiempo por su apología de la libertad), sino también a los filósofos de la revolución social. El cientismo hará su entrada en la pedagogía tanto más fácilmente cuanto que los primeros decenios de la psicología y de la pedagogía experimental son de una extraordinaria fertilidad.

Bien entrado el siglo XX, la pedagogía, tal como se enseña, queda subdividida en numerosas categorías: filosofía de la educación, pedagogía general, historia de la pedagogía, metodología general, metodología especial, pedagogía comparada, psicología educacional, sociología de la educación, tecnología de la educación, docimología, planificación de la educación... Durante años estas especialidades se yuxtaponen, sin articularse verdaderamente y sobre todo sin expresar una concepción de conjunto, sin verse atravesadas y estructuradas por una o varias líneas de fuerza que les den una solidez y perspectiva.

La crisis cultural, que adquiere una agudeza considerable en el tercer cuarto del siglo XX, desemboca no solamente en un análisis e interrogante institucionales, sino también en tentativas de reconstitución de la formación pedagógica teórica. El objetivo primario de tales esfuerzos reside en hacer significativas y funcionales adquisiciones que hasta entonces se convertían a menudo en mosaicos no figurativos. Tiéndese a acentuar la estructura total, el aspecto funcional y la motivación en relación a los objetivos y problemas reconocidos como prioritarios.

Fundamentalmente, la estrategia actualmente utilizada en diversos ambientes para reaccionar contra la atomización de la formación pedagógica es el enfoque temático. A partir de una serie de problemas concretos de educación e instrucción, se intenta cubrir el ámbito de las adquisiciones necesarias. Se estima el grado de elaboración de una doctrina, por lo demás, provisional, por acumulación de problemas resueltos. Esta forma de proceder, activa e integrante, constituye sin duda una modalidad de formación de gran valor. O, más exactamente, podría serlo a condición de insertarse en un marco conceptual sólido.

¿Será aceptado tal marco en el año 2000? Parece imposible responder actualmente a esta pregunta con alguna certeza. En efecto, asistimos a un movimiento

de tendencia anárquica que se apodera de una importante porción de lo que nos vemos tentados a denominar la *intelligentia docente*. Designamos así, sin connotación peyorativa alguna, a grupos de educadores cultivados y críticos, movidos a menudo por un ideal humanista elevado. Decepcionados por una burocracia escolar que garantiza la reproducción social y una práctica pedagógica mediocre, esta *intelligentia*, que defendía, sin efectos suficientes a sus ojos, la educación denominada funcional o nueva antes de 1950, ha perdido hoy día confianza en la institución. Por esto desea ahora «desescolarizar» la educación, para los jóvenes en una medida que queda por determinar y para los adultos de forma radical.

El desenlace más plausible y sin duda también el más deseable de la crisis actual podría ser una transacción enriquecedora. El tiempo de escuela se reduce en función del acrecentamiento de la eficacia pedagógica. La comunidad o, más exactamente, algunos de sus miembros, cuya denominación queda todavía por aclarar, asumirían la parte de educación que sólo puede llevarse a cabo realmente por medio de auténticas experiencias vitales (y no en simulaciones más o menos felices) o junto a individuos de excepción, los únicos capaces de iniciar verdaderamente en su arte o a su técnica.

¿Cómo abordar entonces la formación pedagógica de los maestros que podemos denominar acertadamente tradicionales? Esta se articularía en tres grandes apartados:

1. *Pedagogía general*: En el amplio sentido de esta expresión, que reagrupa: la filosofía de la educación; la historia de la educación; la educación comparada; la sociología de la educación, comprendiendo en ella el análisis institucional.
2. *Pedagogía experimental*: Métodos de investigación educativa, especialmente las técnicas de medida y de evaluación; docimología.
3. *Pedagogía aplicada*: Metodología general; metodologías especiales; actividades profesionales.

Pedagogía general

Aunque contribuya a su modificación, la educación es ante todo emanación de una sociedad que intenta reproducirse. Los fines y objetivos que condicionan todo el edificio educativo, traduciéndose, por tanto, en objetivos operacionales, expresan ideologías, valores, antes de plegarse a las leyes científicas³⁰.

Scriven³¹ recuerda que, so pena de perder su validez, incluso de desaparecer, la educación debe respetar una triple coherencia: 1.º, entre los objetivos y el contenido de la enseñanza; 2.º, entre el contenido de la enseñanza y los instrumentos de evaluación utilizados; 3.º, entre los objetivos y los instrumentos de evaluación.

Comprender por qué ciertos valores prevalecen en otras épocas y lugares pre-

³⁰ Lo que no significa que la ciencia no pueda contribuir a clasificar los problemas y tomar opciones filosóficas.

³¹ Véase TYLER, R.; GAGNER, R., y SCRIVEN, M.: *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Rand McNally, Chicago, 1967.

para al análisis
nados y las mod
dagogía general.

Filosofía e histo

La filosofía d
a la pedagogía e
hogar de la refl
sobre su unidad,
ponentes. Si ader
y en el espacio y
tropológia social
muestran la form
ción de las fuerz
de teorías psicoló

Idealmente,
haciendo más ca
de la evolución

La importan
del año 2000 ser
de todos los sed
difícil equilibrio
neral de los mé
social, falto del
ma apenas difer
actuales, pegado
las adaptaciones
de rápida obsole

En la forma
no resulta posibl
manidad han ido
de ellas. Lo imp
miento que vinc
rentesco de las
y al hombre y,
demos por ello
como todos los
transformación d
los hechos e ide
de valores perso
opuestas.

Durante mu
en una historia
descriptiva de la
educación, así co

para al análisis del presente. Mostrar la coherencia necesaria entre los fines asignados y las modalidades educativas constituye sin duda la mejor enseñanza de pedagogía general.

Filosofía e historia de la educación

La filosofía de la educación, conjunto de consideraciones tendentes a encuadrar a la pedagogía en el marco de un pequeño número de principios generales, es el hogar de la reflexión más fundamental sobre el objeto de la actividad docente, sobre su unidad, su coherencia necesaria y sobre la convergencia de todos sus componentes. Si además se estudian las filosofías educacionales dominantes en el tiempo y en el espacio y en su relación con la cultura, la historia de la educación y la antropología social pueden abordarse entonces como series de ejemplos concretos que muestran la forma en que los hombres establecen los objetivos pedagógicos en función de las fuerzas del campo cultural en el que viven y no en aplicación directa de teorías psicológicas o pedagógicas elaboradas y aplicadas en abstracto.

Idealmente, al profundizar los enseñantes su reflexión en esta dirección se van haciendo más capaces de formular hipótesis prospectivas a partir de las tendencias de la evolución sociocultural que observan.

La importancia de la filosofía de la educación en la formación de los maestros del año 2000 será tanto mayor cuanto que, según toda verosimilitud, los miembros de todos los sectores de la población activa deberán buscar permanentemente un difícil equilibrio entre una especialización cada vez más estrecha y un dominio general de los métodos y contenidos, entre la libertad individual y el compromiso social, falto del cual no solamente corren el riesgo de volver a encontrarse, en forma apenas diferente, con las profundas frustraciones de los obreros especializados actuales, pegados a las cadenas de montaje, sino que serían también incapaces de las adaptaciones y reconversiones que hacen necesarias un saber y unas técnicas de rápida obsolescencia.

En la formación filosófica básica, común a todos los candidatos a profesores, no resulta posible estudiar los mil matices que en el curso de la historia de la humanidad han ido apareciendo entre las diversas doctrinas y el interior de cada una de ellas. Lo importante es tomar conciencia de las grandes comunidades de pensamiento que vinculan las escuelas entre sí a través de la historia, extrayendo el parentesco de las creencias, convicciones e hipótesis duraderas relativas al universo y al hombre y, sobre todo, revivirlas en la conciencia del alumno-maestro. Entendemos por ello que el enciclopedismo y el verbalismo filosófico son tan estériles como todos los demás. La filosofía también se aprende en la acción, no en una transformación de una materia o entorno, sino en una confrontación personal con los hechos e ideas, que desemboca en una construcción progresiva de un sistema de valores personal y en una comprensión de las opciones diferentes e incluso opuestas.

Durante mucho tiempo, la *historia de la educación* (resumida, por lo demás, en una historia de la pedagogía) ha consistido en la enumeración y exposición descriptiva de las doctrinas de los grandes filósofos que se han inclinado sobre la educación, así como de los pedagogos que han dejado una huella histórica señalada,

orientándose con frecuencia la selección en función de preocupaciones ideológicas. Dos objetivos han tenido aquí durante largo tiempo un papel predominante: extraer selectivamente en la historia de la educación los elementos de apoyo u oposición relativos a una opción filosófica o religiosa, o bien, a partir del siglo XIX, reunir los testimonios de una evolución postulada, de una teoría pura, según la cual, desde el origen del mundo, los hombres y la educación organizada por ellos progresan de forma constante hacia una perfección, cuyos supuestos componentes reflejan naturalmente el ideal cultural del momento.

Hoy día, la historia de la pedagogía se convierte en estudio de la «relatividad educacional»³². En concreto, se presentan tres grandes opciones metodológicas:

1. *El estudio cronológico, desde los comienzos hasta el período contemporáneo.*

Esta manera de proceder corresponde a una lógica organizativa, pero no a una lógica psicológica. El marco de un individuo se construye con la ayuda de la experiencia vivida, en definitiva, de lo contemporáneo, antes de enriquecerse progresivamente con experiencias indirectas, de transferencias, proyecciones y extrapolaciones en el tiempo. El estudio diacrónico tiende también a subestimar situaciones educacionales sin evolución histórica atestiguada, en particular «culturas primitivas», que existen aún en nuestros días y que se ven caracterizadas por la estabilidad y fijeza de su sistema educativo. Con todo, el estudio de tales civilizaciones se muestra, sin embargo, fértil en enseñanzas en materia de psicología cultural, ofreciendo casos excepcionalmente acusados de resistencia al cambio y a la innovación.

2. *De lo contemporáneo al pasado más lejano.*

Podría resultarnos extraña esta opción una vez que los alumnos-maestros han alcanzado la edad adulta, habiéndose proseguido su formación histórica a lo largo de todos sus estudios precedentes y una vez que, en general, se ha construido en ellos la noción del tiempo, como cercanía y lejanía. Pero no basta un marco temporal. Importa también edificar sobre contenidos significativos, es decir, partir de una experiencia real de lo que es un sistema de educación. En este sentido, y en contra de lo que pueda imaginarse, los estudiantes universitarios únicamente poseen, en general, un conocimiento muy parcial del sistema escolar en el que han sido educados, ya se trate de objetivos por alcanzar, estructuras, métodos o programas. Por lo demás, dado que apenas se pone ya en duda la necesidad de explorar el pasado a partir del presente entre los jóvenes alumnos, parece deseable que los candidatos enseñantes realicen la experiencia adulta de tal desenvolvimiento.

³² Entre los grandes representantes de esta tendencia citaremos: CLAUSSE, A.: *La Relativité éducationnelle. Esquisse d'une histoire et d'une philosophie de l'école*, Nathan, París; Labor, Bruselas, 1975; BRAMELD, T.: *Philosophy of Education in Cultural Perspective*, The Dryden Press, Nueva York, 1955; THUT, T. N.: *The Story of Education. Philosophical and Historical Foundations*, McGraw-Hill, Nueva York, 1957. Entre las obras de carácter más general pero que testimonian una intención integradora, citaremos: HUBERT, R.: *Tratado de pedagogía general*, El Ateneo, Buenos Aires, 1975; MARROU, H.: *Historia de la educación en la antigüedad*, Eudeba, Buenos Aires, 1965; MYERS, E. D.: *Education in the Perspective of History* (con un capítulo de A. J. TOYNBEE), Harper, Nueva York, 1960.

3. *El e*

Este se v
esenciales y
rios, simplen
modos, de sé
normalmente
relativamente
el curso de la
retorno al es
ideas y acont

Cualquier
edificarse a
No se trata
poráneo, sin
los hombres
Antes de elaf

- Recon
- espec
- Anali
- Comp
- a las
- de la
- Anali
- lógica
- A pa
- que l
- Empr
- surgir
- de in

¿Se justifi
fundamente
plan de estu
enseñante pr
existencia. ¿
turo?

Procedier
das como al

³³ Aunque
necesaria, impo

³⁴ La utopi
más bien como
determinarse p
utopía en edu
Reconstructed

ocupaciones ideológicas.
el predominante: extraer
de apoyo u oposición re-
del siglo XIX, reunir los
según la cual, desde el
por ellos progresan de
ponentes reflejan natu-
tudio de la «relatividad
nes metodológicas:

período contemporáneo.

izativa, pero no a una
n la ayuda de la expe-
enriquecerse progresiva-
ones y extrapolaciones
mar situaciones educa-
turas primitivas», que
la estabilidad y fijeza
aciones se muestra, sin
l, ofreciendo casos ex-
ovación.

alumnos-maestros han
n histórica a lo largo
se ha construido en
asta un marco tempo-
s decir, partir de una
e sentido, y en contra
micamente poseen, en
el que han sido edu-
los o programas. Por
de explorar el pasado
e que los candidatos
to.

USSE, A.: *La Relativité*
Nathan, París; Labor,
Perspective, The Dryden
Philosophical and Histori-
carácter más general
Tratado de pedagogía
educación en la anti-
Perspective of History

3. El estudio temático.

Este se vincula deliberadamente a un cierto número de problemas considerados esenciales y representativos del conjunto. Se evita así el fárrago de hechos secundarios, simplemente retenido por deseo de continuidad, y la tentación, vana de todos modos, de ser exhaustivo. Las preocupaciones sociales y pedagógicas actuales deben normalmente prevalecer. Sin embargo, la historia temática se restringe a opciones relativamente limitadas; las lagunas así producidas deberán colmarse poco a poco en el curso de la formación continua. En ciertos momentos se impone, por lo demás, un retorno al estudio diacrónico clásico para reconocer mejor la imbricación sutil de las ideas y acontecimientos.

Cualquiera que sea el método privilegiado, la historia de la educación debería edificarse a partir de problemas actuales y con una preocupación de prospectiva. No se trata de extraer de la historia la buena conciencia de los políticos contemporáneos, sino de mostrar adecuadamente cómo a través del tiempo han adaptado los hombres sus comportamientos e instituciones a las condiciones del momento. Antes de elaborar un programa se hacen necesarias varias operaciones previas³³:

- Reconocer las características principales de la civilización contemporánea, especialmente en el país o región en que debe impartirse la enseñanza.
- Analizar la situación de la educación en el país o región.
- Comparar esta situación con situaciones semejantes o contrastadas, aludiendo a las aportaciones de la historia de la educación, de la antropología cultural, de la sociología de la educación, de la educación comparada.
- Analizar la ideología y los valores del presente, formulando hipótesis axiológicas prospectivas.
- A partir de estos datos, investigar los momentos y los hechos del pasado que los iluminan.
- Empezar una amplia confrontación no con la vana esperanza de hacer surgir de ella la objetividad absoluta, sino para reconocer mejor el margen de interpretación debido a las diferencias ideológicas.

¿Se justifica la *historia del futuro* en la formación de maestros? Estamos profundamente convencidos de ello. Incluso debería ocupar un lugar importante en el plan de estudios, en razón del hecho —demasiado a menudo olvidado— de que el enseñante prepara a los jóvenes para vivir en un mundo que todavía no ha cobrado existencia. ¿Quién, pues, más que el educador tiene necesidad de hipótesis de futuro?

Procediendo a la realización tanto de extrapolaciones rigurosamente controladas como al análisis o a la construcción de utopías³⁴, los maestros en estadio de

³³ Aunque sea difícil llevarlas todas ellas a cabo, por falta de tiempo y de la perspectiva necesaria, importa, sin embargo, plantearlas sistemáticamente.

³⁴ La utopía no se concibe aquí como quimera, como construcción mental irrealista, sino más bien como hipótesis de futuro en la que uno o varios elementos constitutivos no pueden determinarse por extrapolación de datos existentes o disponibles. Sobre la utilización de la utopía en educación, véase en particular la teoría reconstruccionista de T. BRAMELD: *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, Holt Rinehart and Winston, Nueva York, 1956.

formación inicial o continua estarían en mejores condiciones de seleccionar los objetivos de la enseñanza, en particular de someter a prueba el grado de disponibilidad de sus alumnos, adaptando, en consecuencia, la acción pedagógica.

Vinculando la historia a la filosofía de la educación, puede esperarse, ante todo, hacer recaer el estudio sobre los fenómenos y principios más fundamentales. Pero al lado de esta preocupación objetiva, la intervención directa de la filosofía contribuye también a explicitar la subjetividad radical del historiador o, si se prefiere, su compromiso personal.

Reconstruyendo el pasado o anticipando el porvenir a partir del presente, el educador no puede hacer abstracción de lo que existe, *hic et nunc*. En tales condiciones, y en nombre de una engañosa neutralidad, ¿cómo poder escapar a su orientación filosófica o política, orientación, por lo demás, semejante u opuesta a la de los autores de programas escolares? Sin detenernos en este antiguo problema, observaremos sencillamente que la historia de la educación ofrece a los alumnos-maestros una elegante ocasión de practicar la honradez del compromiso o, si se prefiere, la explicitación de las creencias y valores, a la que debe el educador sentirse obligado para con sus alumnos.

Según que se adhieran a una filosofía idealista o perenne, establecida sobre la revelación o la trascendencia, o que adopten más bien una posición pragmática, instrumentalista, los educadores matizan su acción y pensamiento prospectivo o retrospectivo de formas muy diversas. Condicionadas por opciones primarias en parte irracionales, tales alternativas son igualmente respetables. Pero en cada ocasión deberá recordar el educador que lo que presenta como verdad viene a ser únicamente *su* verdad. El compromiso personal jamás puede excusar el adoctrinamiento de los demás.

Educación comparada

La educación comparada *descriptiva* revela a los futuros enseñantes la multiplicidad de objetivos y soluciones estructurales y metodológicas que han aportado los pueblos para educar de forma sistemática. No se trata, naturalmente, de acometer una especie de vuelta al mundo pedagógica, sino de estudiar muy activamente ciertos sistemas característicos³⁵.

Pero la descripción solamente constituye un primer enfoque, siempre susceptible de degenerar en erudición gratuita. Lo importante es llegar a la explicación. Ya el estudio histórico permite interrogarse acerca de la componente racional de las soluciones aportadas en el pasado; la influencia de todo el contexto cultural, por fuerza, tiene que ser reconocida a este respecto. La educación comparada suscita interrogantes similares, pero en el presente. También ella ofrece una ocasión privilegiada de conjugar las nociones de filosofía de la educación, de historia, de sociología o de antropología social, a fin de explicar las diferentes modalidades educativas.

Parece particularmente interesante estudiar, por un lado, la forma en que na-

³⁵ A título de ejemplo, resulta muy esclarecedora una comparación entre la totalidad o algunos de los siguientes países: África del Sur, Argelia, China, Estados Unidos, Francia, India, Inglaterra, Israel, Japón, Nueva Zelanda, Holanda, República Federal Alemana, Suecia, Unión Soviética, Yugoslavia, un país en desarrollo de África y otro de América del Sur.

ciones diferente
también situació

Además del
beneficio consid
que deseen trab
ses en desarroll
te para prepara
Europa del año
tadas. Entre las
exigir a todos
jero, a ser posi

Sociología de la

Creada por
sociología de l
teoría pedagóg
relaciones entr
interés suscit
en el mundo
adquiriendo los

El objetivo
en hacer comp
sus sutiles en
la relación exi
social y la est
ser analizada
dad intelectual
diantiles, espí
nociones de fu

Alimentad
logía de la ed
problemas y e

- La va
- rentes
- tros.
- tajas s
- de est
- grado
- criber
- La cla
- Las r
- jerarc
- gestió
- La fu

nes de seleccionar los objetos de acuerdo al grado de disponibilidad pedagógica.

uede esperarse, ante todo, que los cambios más fundamentales. Pero la perspectiva de la filosofía contraria al profesor o, si se prefiere, su

a partir del presente, el *et nunc*. En tales condiciones puede escapar a su orientación u opuesta a la de un antiguo problema, observado a los alumnos-maestros o, si se prefiere, la capacidad sentirse obligado

ne, establecida sobre la base de una posición pragmática, de un estudio prospectivo o de relaciones primarias en parte o en cada ocasión debe ser a ser únicamente su adoctrinamiento de los

enseñantes la multiplicación que han aportado los métodos, de acometer con mayor actividad cierta

e, siempre susceptible de una explicación. Ya el carácter racional de las soluciones culturales, por fuerza, suscitada suscita interrogantes de sociología o de pedagogía.

a forma en que na-

entre la totalidad o al menos en los Estados Unidos, Francia, India, China, Suecia, Unión Soviética y del Sur.

ciones diferentes han resuelto un idéntico problema, y, por otro, cómo encuentran también situaciones que les son propias.

Además del estudio comparativo general, los futuros enseñantes extraen un beneficio considerable mediante el estudio más detenido del sector educativo en el que deseen trabajar. Las diferencias considerables entre países industrializados y países en desarrollo han de retener, naturalmente, una atención particular, especialmente para preparar mejor una ayuda acrecentada de un nuevo tipo que los países de la Europa del año 2000 habrán de aportar, evidentemente, a las naciones menos dotadas. Entre las experiencias vividas en el campo social, que existe el propósito de exigir a todos los enseñantes, presenta un interés particular el trabajo en el extranjero, a ser posible en contextos culturales muy alejados de la cultura de origen.

Sociología de la educación

Creada por E. Durkheim y M. Weber en los comienzos del presente siglo, la sociología de la educación se ha convertido en seguida en uno de los pilares de la teoría pedagógica. Su tema principal lo constituye, evidentemente, el estudio de las relaciones entre la educación y los diferentes tipos de sociedad. El considerable interés suscitado por recientes trabajos, como los de P. Bourdieu y J. C. Passeron, en el mundo de la enseñanza atestiguan la conciencia cada vez más viva que están adquiriendo los enseñantes de la significación social de su función.

El objetivo primario de una enseñanza de la sociología de la educación reside en hacer comprender los mecanismos de la relación sociedad-educación, descubriendo sus sutiles encubrimientos. Más particularmente, la sociología educacional estudia la relación existente entre la educación y la política, la economía, la estratificación social y la estructura cultural de los valores. La escuela misma puede, por lo demás, ser analizada como microcosmos social, es decir, mecanismo de dominación, autoridad intelectual y moral del maestro, subculturas y fenómenos de revueltas estudiantiles, espíritu de cuerpo entre los enseñantes, *status* social de los maestros, nociones de función, papel, *status*, prestigio, etc.

Alimentada por observaciones intensivas y frecuentes sobre el terreno, la sociología de la educación aporta a los alumnos de magisterio una inagotable fuente de problemas y de temas de reflexión, en especial:

- La variación de las condiciones y resultados de la enseñanza según los diferentes medios sociales, el origen urbano o rural o la dimensión de los centros. En este contexto se reemprende el estudio sistemático de las desventajas socioculturales, uno de los temas de investigación y acción más fecundos de estos últimos años. Las variaciones en el rendimiento, de acuerdo con el grado de heterogeneidad sociocultural de las poblaciones escolares, se inscriben en el centro del debate relativo a las escuelas polivalentes.
- La clase como grupo social; aprendizaje de la cooperación.
- Las relaciones funcionales entre los agentes educativos, enseñantes y familias; jerarquía pedagógica y administrativa; problemas suscitados por la co-gestión.
- La función social de ciertos aprendizajes de los exámenes.

Así como la teoría pedagógica desemboca en la actividad docente y se enriquece con ella, también la teoría sociológica apela a la acción y a la investigación personal, documental o sobre el terreno:

- Estudio crítico de las estadísticas relativas al esfuerzo escolar de las familias, al nivel de estudios alcanzado según diferentes edades, al rendimiento estimado en función de la tasa de fracasos. Ciertos estudios notables, como el *Coleman Report* en los Estados Unidos o los de la IEA en Europa, deberían ser conocidos por todos los enseñantes³⁶.
- Reproducción de experiencias limitadas sobre el trabajo en equipo en las clases.
- Encuestas sobre las condiciones de trabajo de los enseñantes³⁷.
- Análisis del trasfondo sociopolítico de determinadas teorías psicopedagógicas: no directividad, noción de *handicap* sociocultural, etc.

En la medida en que la sociología deviene psicosociología y se interesa por la forma en que el complejo sociocultural modela y configura el psiquismo, se convierte en parte integrante la dimensión sociológica de la psicología social.

La pedagogía experimental y la docimología

La expresión «pedagogía experimental» se encuentra muy extendida en los países de lengua francesa, mientras que los países anglosajones la ignoran en la actualidad. Estos últimos se refieren más generalmente a la *investigación en educación*, terreno en el que la experimentación se encuentra al lado de la observación científica, directa o indirecta. Este modo de ver corresponde mejor a la realidad.

Todo el mundo coincide hoy en desear que los enseñantes, a lo largo de su carrera, se conviertan en consumidores de los resultados de la investigación y, en la medida de lo posible, productores o coproductores también de investigación y de desarrollo. Si no se alcanza este objetivo, el enseñante será casi siempre un artesano, a veces artista, pero nunca miembro de una profesión científica. En tales condiciones, no solamente permanecerá relativamente bajo su *status* social, sino también,

³⁶ COLEMAN, J. S., y otros: *Equality of Educational Opportunity*, CPU, 1966, pág. 737; HUSEN, T., y otros: *International Study of Achievement in Mathematics*, 2 vols., Almqvist and Wicksell, Estocolmo, 1967; COMBER, L. C., y KEEVES, J. P.: *Science Education in Nineteen Countries*, Almqvist and Wicksell, Estocolmo, 1973; PURVES, A. C.: *Literature Education in Ten Countries*, Almqvist and Wicksell, Estocolmo, 1973; THORNDIKE, R. L.: *Reading Comprehension Education in Fifteen Countries*, Almqvist and Wicksell, Estocolmo, 1973; LANDSHEERE, G. de, y POSTLETHWAITE, T. N.: *Rendement des mathématiques dans douze pays*, INRDP, París, 1969; GRISAY, A.: *Rendement de l'enseignement de la langue maternelle en Belgique francophone*, Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Organización de Estudios, Bruselas, 1974; HENRY, G.: *Rendement de l'enseignement des sciences en Belgique francophone*, Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Organización de Estudios, Bruselas, 1975.

³⁷ Véase, especialmente, HILSUM, S., y CANNE, B. S.: *The Teachers Day*, NFER, Londres, 1971; BERGER, T., y BENJAMIN, R.: *L'Univers des instituteurs*, Les Éditions de Minuit, París, 1964.

y sobre todo, su
dida que progres

La práctica
tación que impl
como afirma ta
práctica, sino co
experimental re
tivos. Considera
vación de la ex
maestros»³⁸. (N
y de sus proble

A pesar de
que, vista su co
dicina— seguir
de relación hip
progresivamente
y alienante, pe
individuo.

Sólo una p
mente al futuro
irá descubriend
adopta un sent
las definiciones
una hipótesis, y
lizaciones insufi
te sus trampas
con sentido e i
da y duradera
rante toda su c

Por todas e
ción activa en
tación en educ

La experien
siste en hacer
diante la ocasi
dimensiones pe
en la formulac
daciones pedag
plan de invest
recolección, de

Tal trayect
en instituciones
orientados por

³⁸ FREY, K.:

³⁹ Es conven

y sobre todo, su actividad educativa no podrá obtener una cualidad suficiente a medida que progresen las ciencias de la educación.

La práctica artesanal de la enseñanza, mediante la transmisión de recetas e imitación que implica, ofrece una permeabilidad muy reducida a la innovación. Ya que, como afirma tan correctamente Frey, «la práctica no se renueva a través de la práctica, sino con la teoría, es decir, en virtud de la reflexión y de la investigación experimental relativas a una práctica considerada en su relación con nuevos objetivos. Considerada en sí misma, una larga experiencia práctica no implica la renovación de la enseñanza ni cualifica a un enseñante para la formación de futuros maestros»³⁸. (No ha de olvidarse, sin embargo, que la teoría nace de la práctica y de sus problemas.)

A pesar de su pertinencia, la fórmula es, sin embargo, demasiado perentoria, ya que, vista su complejidad e inmensa variabilidad, la educación —al igual que la medicina— seguirá siendo en parte un arte que se aprende ante todo en una especie de relación hipocrática. Lo cierto es que, como el médico, el enseñante ilumina progresivamente su arte por medio de la medición científica, ciertamente revisionista y alienante, pero, sin embargo, cuidadosamente alejada del enfoque subjetivo del individuo.

Sólo una participación directa en la investigación en educación prepara realmente al futuro consumidor de los resultados de la misma. En esta práctica activa irá descubriendo poco a poco el futuro maestro cómo un problema únicamente adopta un sentido si se precisa cada palabra del enunciado; si se operacionalizan las definiciones de los términos fundamentales, cómo se forja, se refina y contrasta una hipótesis, y cómo las variables ocultas, los artificios, las interacciones, las generalizaciones insuficientemente fundadas o las inferencias erróneas tienden continuamente sus trampas al investigador más meticuloso. La aplicación personal a problemas con sentido e importancia para sí mismo da al estudiante una *comprensión profunda y duradera de los métodos estadísticos* que habrá de utilizar necesariamente durante toda su carrera.

Por todas estas razones, la formación de los maestros ha de incluir una iniciación activa en todos los principales *métodos y técnicas de observación y experimentación en educación*³⁹ y en los *métodos estadísticos e informáticos* imprescindibles.

La experiencia demuestra que el medio más seguro de alcanzar tal objetivo consiste en hacer adquirir un marco teórico mínimo, ofreciendo a continuación al estudiante la ocasión de participar, en primer lugar, en una investigación *real*, pero de dimensiones pequeñas, de forma que pueda vivir sus diferentes etapas, y más tarde, en la formulación del problema hasta la redacción de conclusiones y de recomendaciones pedagógicas, pasando por la formulación de hipótesis, elaboración del plan de investigación, selección o construcción de instrumentos, trabajo de campo, recolección, depuración, tratamiento e interpretación de los datos.

Tal trayectoria se hace únicamente posible si los maestros reciben su formación en instituciones dedicadas expresamente a la investigación y al desarrollo, siendo orientados por profesores que ejerzan asimismo una actividad investigadora. Con-

³⁸ FREY, K.: *ob. cit.*

³⁹ Es conveniente una coordinación con la iniciación a la psicología experimental.

cretamente, todos los maestros del año 2000 deben haber recibido una formación al menos suficiente para tomar provechosa conciencia de los resultados de la investigación y verificar *por sí mismos* ciertos puntos esenciales de la misma. Carencia de esto, los enseñantes no podrían hacer otra cosa que fiarse ciegamente de los tecnólogos, a quienes habrían de dejar el cuidado de interpretar y seleccionar en su lugar la información científica. Resulta superfluo subrayar el peligro de semejante situación.

Entre las numerosas actividades formativas que contribuyen a adentrarse en el campo de la pedagogía experimental, podemos citar:

- La aplicación de nociones, métodos y técnicas de estadística a datos obtenidos de observaciones realizadas en el transcurso de las prácticas.
- Estudios experimentales en equipo acerca de problemas de aprendizaje, de forma que sus resultados sirvan de materiales para el curso.
- Observación y aplicación de pruebas transversales sucesivas con el objeto de ilustrar los progresos de un alumno o una clase (datos numéricos, producciones gráficas, grabaciones audiovisuales).
- Construcción y aplicación de *tests* de evaluación formativa.
- Análisis crítico, en función de los datos suministrados por la investigación, de películas (videocassettes o videodiscos) que presenten, por ejemplo, la actividad didáctica de un alumno-maestro, los estadios sucesivos de un aprendizaje o procedimientos de resolución de problemas.
- Construcción y aplicación experimental de un material original de enseñanza o de aplicación.
- La crítica de informes de investigación: validez de hipótesis, calidad del plan experimental, idoneidad de los instrumentos utilizados, validez de la muestra, elección correcta de la calidad y amplitud de las poblaciones, calidad del tratamiento estadístico y de la interpretación, claridad expositiva, posibilidad de replicar la investigación con fines de control, etc.

La *docimología* o ciencia de los exámenes se inscribe en el más amplio contexto de la medida y evaluación de los aprendizajes de los alumnos (incluidos pronóstico y diagnóstico), de las ejecutorias de los enseñantes, de la adecuación y eficacia de los planes de estudio, del rendimiento global del sistema escolar. De hecho, toda formación sólida en métodos y técnicas de investigación educativa aporta los conocimientos docimológicos necesarios. Se trata, pues, más de una estructuración específica de un cuerpo de conocimientos que de una ciencia autónoma.

No es por ello menos cierto que la integración profunda de una fina y rigurosa evaluación en el proceso mismo de la enseñanza suscita progresos de aprendizaje que no nos hubiéramos atrevido a barruntar hace una o dos décadas. Por esto, desde que vela sus primeras armas sobre el terreno escolar, debe entrenarse el alumno-maestro en vincular permanentemente la evaluación a la enseñanza. Hay que reservar una importancia muy determinada a la evaluación formativa, en virtud de la cual se divide en unidades (eventualmente jerarquizadas) una determinada tarea, curso o materia, determinándose, para cada una de tales unidades, en qué medida domina cada alumno las dificultades que ofrece. Este diagnóstico, así permanente,

da a la enseñanza hubiéramos de... sucesivo al ámbito... tiva, se desdénia

La pedagogía

Por pedag... sarias para la o... haber elaborado... observaciones y... una serie de d... alumnos que fr...

La metodol... gencias materia... hábito o la int...

La metodol... a la serie de p... a diversas rama... dizaje de la lec... les, superdotado...

Durante la... los hombres y... gógicas. Hoy d... sis aportados p... En suma, la me... taciones de la i... do por reempl... puede verse, es... rimental.

Por la nece... creto a los ejer... prometerse en... exige en gran... contribución pa... pósito de los p... tran especialme... evaluación y de... audiovisual, de...

⁴⁰ Aquí encon... educativa. Dada... examinarlo como...

⁴¹ A. Yates n... las viejas máxima... zaje» (YATES, A.:

da a la enseñanza individualizada de mañana su plena significación. En fin —y quizá hubiéramos debido comenzar por aquí—, la evaluación no habrá de limitarse en lo sucesivo al ámbito cognitivo; de no inclinarse continuamente sobre la esfera afectiva, se desdeña frecuentemente lo más esencial ⁴⁰.

La pedagogía aplicada

Por pedagogía aplicada entendemos el conjunto de estudios y actividades necesarias para la organización práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tras haber elaborado las teorías, después de haber filosofado y medido los resultados de observaciones y experiencias, tratase ahora de «hacer escuela», es decir, de adoptar una serie de decisiones y medidas prácticas concernientes a cientos de miles de alumnos que frecuentan las instituciones educativas.

La metodología asegura este paso a la práctica cotidiana, con todas sus contingencias materiales y con la necesidad ineludible de actuar aquí y ahora, según el hábito o la intuición del momento, si falla la ciencia.

La metodología general reúne las reglas y principios normativos que se aplican a la serie de procesos docentes, mientras que las metodologías especiales afectan a diversas ramas (lengua extranjera, matemáticas, etc.), aptitudes particulares (aprendizaje de la lectura) o categorías especiales de alumnos (minusválías físicas, mentales, superdotados...).

Durante la era precientífica, las metodologías se nutrían de la experiencia de los hombres y las cosas, de creencias tradicionales y de usos y costumbres pedagógicas. Hoy día integran progresivamente los más sólidos conocimientos e hipótesis aportados por la investigación educativa y, en general, por las ciencias sociales ⁴¹. En suma, la metodología viene a ser un punto de convergencia de síntesis; las aportaciones de la investigación científica la enriquecen, ya sea desarrollándola o acabando por reemplazar progresivamente hábitos, leyes o principios invalidados. Como puede verse, es estrecha la relación existente entre metodología y pedagogía experimental.

Por la necesidad de ejemplificar métodos y técnicas, de dar un contenido concreto a los ejercicios, de presentar el planteamiento de un problema antes de comprometerse en una nueva investigación, el aprendizaje de la pedagogía experimental exige en gran medida el quehacer de un metodologista de la enseñanza. Y esta contribución parece tanto más preciosa cuanto que interviene principalmente a propósito de los problemas peor resueltos y sobre los que los investigadores concentran especialmente sus esfuerzos. Tal es precisamente el caso en la esfera de la evaluación y del entrenamiento comportamental de los enseñantes, de la tecnología audiovisual, de la evaluación en el terreno afectivo, de la construcción y de la eva-

⁴⁰ Aquí encontraría su puesto el estudio del papel de los enseñantes en la investigación educativa. Dada la importancia de este aspecto, hemos pensado, sin embargo, que debíamos examinarlo como problema específico (véase págs. 193-203).

⁴¹ A. Yates no es tan optimista: «Los cursos de metodología docente siguen conservando las viejas máximas exhortatorias salpicadas de extrapolaciones dudosas de teoría del aprendizaje» (YATES, A.: *Current Problems of Teacher Education*, ob. cit., pág. 50).

3. Métodos

Alimentada directamente de la psicología educacional, la metodología aborda las condiciones generales de aprendizaje, las grandes modalidades de organización de la enseñanza y los medios didácticos, entre los que ocupa un lugar preferente la tecnología educativa.

En virtud de la ignorancia del pasado, como acabamos de recordar, la metodología ha sido concebida como un conjunto de directrices lógicas, de preceptos y de hábitos, en lugar de ser una aplicación de los hallazgos de la psicología, de la pedagogía experimental y de la sociología de la educación.

A una organización rígida de la clase sucede, en función de los objetivos y los ámbitos, una estructura multiforme: trabajo totalmente individualizado, trabajo en pequeños grupos homogeneizados o no, según criterios de aptitudes cognitivas o afectivas, grandes grupos de audiencia o de expresión de varias decenas de alumnos... Tal fluidez de organización resulta imposible sin el recurso a una tecnología evolucionada. Aunque la investigación no haya aportado todavía todos los elementos de decisión, parece claro que habrá de orientarse cada vez más hacia la enseñanza en equipo (*team teaching*).

No se trata, sino excepcionalmente, de iniciar a varios maestros en la docencia como una especie de simposio permanente, cosa que algunos han podido pensar algo ingenuamente. Un equipo se forma casi siempre con dos o tres enseñantes, que planifican juntos las actividades educativas, encargándose de algunas de ellas en función de su rama de especialidad o en función de los objetivos particulares (por ejemplo, un enseñante dirige una actividad que incluye a la mayoría de los alumnos, mientras que otro se ocupa de un grupo más pequeño de alumnos con problemas). Los equipos juegan un papel evidente en la enseñanza de ramas integradas. Estos habrán de ser completados, permanentemente o no, por especialistas de tecnología pedagógica, evaluadores y un secretariado.

4. Material didáctico y tecnología educativa

En la hipótesis de que una parte importante de los aprendizajes cognitivos se realice fuera de la escuela —especialmente en casa—, la tecnología educativa (videocassettes, televisión por cable con dispositivo de interacción, terminales de ordenadores, etc.) desempeña un papel capital. Incluso sin ir tan lejos, resulta evidente que desde ahora la vida de la escuela va a modificarse y enriquecerse profundamente con los medios técnicos puestos a su disposición.

En general, las actividades directamente animadas por los enseñantes se apoyarán en una amplia gama de técnicas de presentación audiovisuales que vienen a completar el material didáctico clásico. La tecnología ocupará un creciente lugar sobre todo en los estudios individualizados o semiindividualizados, como cursos programados, enseñanza o adiestramiento mediante ordenador, bibliotecas multimedia, televisión en circuito cerrado, magnetoscopio, etc.

El considerable aporte metodológico del aprendizaje programado se ha convertido en algo tan evidente, que el aprendizaje de la programación se impone en la formación de los maestros. Con la misma evidencia se presenta, por lo demás, la

necesidad de aprender a utilizar el ordenador, discriminando sus recursos y límites. En la actualidad, lo más frecuente es que los alumnos de magisterio conozcan el ordenador a través de los trabajos prácticos de pedagogía experimental. Puede esperarse, sin embargo, que, de aquí al año 2000, el aprendizaje de las técnicas de utilización de ordenadores corra a cargo de la enseñanza secundaria. En este caso, sólo se requeriría hacer tomar conciencia de los servicios que puede prestar el ordenador para gestionar e impulsar el aprendizaje, así como para evaluarlo.

En resumen, el alumno de magisterio, el ulterior enseñante en prácticas, deberá aprender a dominar cada vez mejor una serie de métodos, técnicas y procedimientos que le permitan multiplicar y afinar las formas y estrategias de la docencia y el aprendizaje. Los recientes trabajos llevados a cabo en la esfera de la pedagogía del magisterio (*mastery learning*) muestran la forma en que puede aumentarse el rendimiento de la enseñanza, así como de una mejor valorización de las potencialidades individuales.

Los futuros enseñantes deberán familiarizarse igualmente con las técnicas de redacción y presentación de *manuales escolares* (manuales indicados, apuntes de curso, resúmenes, etc.). Por una parte, la arquitectura de los mensajes se aprovechará de los considerables conocimientos adquiridos estos últimos decenios por los especialistas de la publicidad; por otra parte, la medición de la legibilidad ha hecho también tales progresos, que ningún enseñante puede dejar ya de ignorar sus principios y medios de utilización⁴³.

Los diferentes aspectos que acabamos de examinar afectan en principio a todos los niveles de la enseñanza. Parece, pues, justificado proponer la existencia en metodología de la enseñanza de un «tronco común» de formación para *todos* los maestros. Sin embargo, habrá de establecerse una diversificación de los ejercicios prácticos y las prácticas en función del tipo de enseñanza al que se prepare. Estos ejercicios deben consistir preferentemente en un enriquecimiento progresivo y sistemático de estrategias de enseñanza y evaluación. Serán también ocasión para la aplicación de conclusiones de investigación y de ensayo de las innovaciones propuestas.

Por lo demás, el enseñante se encontrará muchas veces en su clase ante la necesidad de tomar decisiones rápidas en ausencia de reglas científicas seguras o en situaciones tan complejas, que los datos científicos se oscurezcan mutuamente. Algunos preconizan desde ahora la introducción de la *teoría y la práctica de la toma de decisiones* en la formación de maestros. Probablemente se llegue a ello. Entretanto, las prácticas permiten acometer problemas educativos que requieren tomas rápidas de decisión. Estas situaciones y las consecuencias acarreadas por la decisión adoptada deben analizarse y ser objeto de discusión en equipo.

El cuidado por la salud mental de los alumnos debe ocupar también un lugar en la orquestación metodológica de la enseñanza y el aprendizaje; se trata de prevenir el agotamiento o las perturbaciones o de reconocer incluso el comienzo de problemas psicológicos vinculados a dificultades escolares.

Como puede comprobarse, el aprendizaje metodológico es, en nuestra perspectiva, algo esencialmente *activo e inductivo*. Acaso más aún que en los otros aspectos

⁴³ Véase, a este respecto HENRY, G.: *Comment mesurer la lisibilité*. Prólogo de G. de Landsheere, Nathan, París; Labor, Bruselas, 1975.

de la formación, experiencia vivida, formulación profunda de profundización

Las prácticas de

En el pasado más o menos e las reglas metod

En el sistema el punto de em ción sólo es pos profundo entre res de las clases ción pedagógica, suceder a las an tanta importanci las, el lugar de se encuentran a

Las prácticas y forma de abo se vea seguida d en una adopción

Con todo, si a fin de que ad Sigue luego un Durante la prin según los casos cimiento de las

Nosotros op riencia profesio sarse en confiar recibido ningun escuelas recibir mente ciertos. la forma de lle realidad escolar vación se emp estructura. Por se vea rápidam bien definidos.

En las consi de cualquier p conocimiento d alumnos, a ejer

de la formación, importa aquí partir en cada momento de la observación y la experiencia vivida para reconstruir lo esencial de las leyes y reglas, siendo seguida cada formulación provisional de una vuelta al terreno de estudio y al laboratorio, o bien de profundización en la literatura científica.

Las prácticas de enseñanza

En el pasado, las prácticas se han reducido con frecuencia a una observación más o menos estructurada de la vida escolar y a lecciones destinadas a practicar las reglas metodológicas previamente enseñadas a nivel teórico.

En el sistema que proponemos, la práctica de la enseñanza es al menos tanto el punto de empalme del saber teórico como su campo de aplicación. Tal integración sólo es posible en la medida en que reinen un entendimiento y coordinación profundo entre los profesores encargados de la formación de maestros y los titulares de las clases donde se desarrollan las prácticas. Por eso, los centros de animación pedagógica, de información y de desarrollo en materia educativa, que deberían suceder a las antiguas escuelas normales, están llamados a desempeñar un papel de tanta importancia. Constituyen, en efecto, el puente entre la universidad y las escuelas, el lugar de formación permanente donde los maestros en prácticas y los demás se encuentran al menos una vez a la semana.

Las prácticas y las teorías están lejos de mostrarse unánimes acerca del momento y forma de abordar las prácticas. Lo más frecuente es que una primera iniciación se vea seguida de prácticas, de duración progresivamente creciente, para desembocar en una adopción completa del puesto durante un tiempo más o menos largo.

Con todo, se comienza a veces por lanzar al futuro enseñante a la vida escolar, a fin de que adquiera conciencia de las dificultades por superar y lagunas a colmar. Sigue luego un período de formación teórica con posterior retorno a la práctica. Durante la primera y segunda fase prácticas, seminarios más o menos elaborados, según los casos y países que han ensayado esta experiencia, contribuyen al esclarecimiento de las observaciones efectuadas sobre el terreno.

Nosotros optamos resueltamente por una intensificación progresiva de la experiencia profesional tras una primera introducción teórica. Así como no puede pensarse en confiar una cierta práctica médica a estudiantes que no hayan previamente recibido ninguna formación básica, tampoco puede admitirse que los alumnos de escuelas reciban maestros en prácticas que les hagan objeto de tanteos científicamente ciertos. E incluso, aunque se limite a una simple observación, es rechazable la forma de llevarla a cabo. En efecto, tras una toma de contacto global con la realidad escolar, que presenta indiscutiblemente un cierto valor revelador, la observación se empobrece rápidamente, incluso se atasca, carente de una teoría que la estructure. Por esta razón, recomendamos que una breve toma de contacto global se vea rápidamente seguida de observaciones referentes a variables y problemas bien definidos.

En las consideraciones relativas a la formación psicológica hemos visto que, antes de cualquier preocupación didáctica, el alumno de magisterio, mediante un mejor conocimiento de sí mismo, aprende también a entrar en simple interacción con los alumnos, a ejercer su poder de empatía.

Por lo que respecta a la práctica pedagógica, será directamente preparada por ejercicios de microenseñanza que permitan aislar ciertas partes del campo de interacción, comprendiéndolas mejor al vivirlas en aproximaciones y ajustes cada vez más exactos. La práctica propiamente dicha se operará en tres etapas: 1) el adiestramiento comportamental, animación de grupos, técnicas de enseñanza y análisis de los comportamientos pedagógicos; 2) la autoevaluación de la práctica educativa; 3) la enseñanza concebida como provocación de problemas y como investigación cooperativa.

El alumno de prácticas se deberá interesar habitualmente en el desarrollo de las investigaciones que se llevan a cabo en el centro de recepción; aportará su apoyo a la observación e implementación de pruebas, participará en su corrección y asistirá a las reuniones del equipo de trabajo de la escuela.

El último año de estudios debería comprender también la responsabilidad de una acción continua de pedagogía individual. Bajo la tutela del servicio de psicología escolar o del profesor de prácticas, el candidato sería el «mentor» de un alumno, que se presume tiene necesidad de cierta ayuda didáctica o afectiva; las tareas impuestas comprenderían el establecimiento del expediente escolar, las actividades de evaluación y, eventualmente, de recuperación, o el apoyo afectivo ante situaciones críticas. Para dar verdaderamente fruto, la práctica de la enseñanza debe desarrollarse bajo la orientación armoniosa de profesores-asesores vinculados a las universidades, así como de enseñantes titulares de clases en que se desarrollan las prácticas (maestros de prácticas). Hemos visto ya cómo debería adquirirse la cualificación de profesor-asesor. Los maestros de prácticas —siempre voluntarios— deberían asimismo prepararse sistemáticamente para su misión. Esta preparación se sancionaría mediante la adquisición de unidades de valor, que, cuando alcanzasen un número dado, entrañarían una remuneración según una escala de remuneraciones (véanse páginas 161-163). Además, la misma función de maestros de prácticas debería constituir una promoción.

A fin de prevenir los conflictos de atribuciones entre los diversos cuerpos interesados, un comité permanente, compuesto de profesor-asesor y de delegados de los poderes organizadores, inspectores, directores y enseñantes, se encargaría de presidir el funcionamiento del régimen de tutoría de los alumnos en prácticas.

Se sobreentiende que lo esencial de las prácticas debe desarrollarse al nivel pedagógico al que se dedicará posteriormente el alumno-maestro. Parece, sin embargo, deseable —y lo permite la unidad fundamental de la formación de todos los maestros— que el futuro enseñante adquiriera también una cierta experiencia de las escuelas de donde provienen sus alumnos y, eventualmente, de los centros en los que con toda probabilidad continuarán sus estudios.

Valores y actitudes

Los valores desempeñan un papel preponderante en la historia de las sociedades y los individuos. El equilibrio, el dinamismo y la vitalidad de los hombres, como los de las comunidades y culturas, son función de sus escalas de valores efectivos. Por consiguiente, revisten una gran importancia educativa. Así, es lamentable que

la axiología sist
ción de los ma
en la mayor pa

Para intent
opciones, creen
concretan en un
y de la vida. H
torno al cual se
cundarios.

Mientras qu
de las tesis e h
ésta, desde lueg
tituyen éstos, s
parte irracional
o una convicción
la vida, los m
humano»⁴⁴.

La estructu
el individuo o
tracción del re
y actitudes. Fu
sus referentes
bargo, a mundo
tos blancos.

Apoyándose
linger llega a l
claras que jamá

Por vald
a referentes
a fines de la
cias por nor
lo que nos i
vida⁴⁵. La
por el otro,
plos de refer

La actitu
ceptiva y co
que disp
objetivos o
Unidas, los

⁴⁴ KERLINGER,

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Podría habl
ejercen, naturalme

la axiología sistemática se vea a menudo tratada como pariente pobre en la formación de los maestros. Lo testimonia la imprecisión conceptual que reina al respecto en la mayor parte de los escritos pedagógicos.

Para intentar evitar este fallo, precisemos ante todo nuestro vocabulario. Las opciones, creencias, doctrina moral y posición epistemológica de una sociedad se concretan en una *ideología*, es decir, en un sistema de ideas, una filosofía del mundo y de la vida. Esta totalidad gravita alrededor de un ideal, de un valor central en torno al cual se mueven varias esferas de valores más o menos predominantes o secundarios.

Mientras que la ciencia se funda en la evaluación sistemática, crítica y objetiva, de las tesis e hipótesis presentes, la situación es diferente en filosofía. No ignora ésta, desde luego, el método y los datos científicos, pero, tradicionalmente, no constituyen éstos, sin embargo, su base última. La filosofía se funda en opciones en parte irracionales, en creencias cuyo conjunto constituye una «hipótesis duradera o una convicción concerniente a los puntos sociales de referencia, la finalidad de la vida, los medios para alcanzar los objetivos y las clases de comportamiento humano»⁴⁴.

La estructuración, la organización de estas «creencias» y opciones produce en el individuo o en grupos particulares *valores* o *actitudes* según el nivel de abstracción del referente. Así se explica la confusión tan frecuente entre valores y actitudes. Fundamentalmente, el proceso de su elaboración es común y, aunque sus referentes difieran de categoría (concreto-abstracto), no pertenecen, sin embargo, a mundos extraños uno del otro; la blancura sólo existe gracias a los objetos blancos.

Apoyándose en Krech, Crutchfield, Newcomb, Rokeach y Kluckhohn, F. Kerlinger llega a las definiciones siguientes⁴⁵. A nuestro parecer, son quizás las más claras que jamás hayan sido propuestas.

Por *valor* se entiende «una organización de creencias y opciones relativas a referentes abstractos o principios, a normas de comportamiento o modelos, a fines de la vida. Los valores expresan juicios morales, imperativos, preferencias por normas y modelos de comportamiento. Consideramos como valor todo lo que nos importa fundamentalmente realizar, todo lo que da un sentido a la vida»⁴⁶. La libertad, la igualdad, el capitalismo, el altruismo, la preocupación por el otro, la ciencia, la moralidad, lo bello, lo verdadero, lo social, son ejemplos de referentes».

La *actitud* se concibe como «una organización emocional, motivacional, perceptiva y cognitiva duradera de creencias relativas a un conjunto de referentes que predisponen al individuo a reaccionar positiva o negativamente ante los objetivos o referentes (de la actitud)». El dinero, los sindicatos, las Naciones Unidas, los judíos, una organización o reglas sociales particulares, una ciencia,

⁴⁴ KERLINGER, F.: Comunicación personal del 31 de octubre de 1973.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Podría hablarse también de «valores» biológicos (sobrevivir, perpetuarse); estos «valores» ejercen, naturalmente, influencia sobre los valores morales.

un sistema moral definido, un tipo de arte, etc., constituyen ejemplos de referentes y de actitudes.

La selección de informaciones que el hombre ejecuta continuamente pone a la vez de relieve el componente cognitivo y el componente afectivo de la actitud. Entre las actitudes existe una coherencia de la que depende la integración de la información o su rechazo. Para que se produzca un cambio duradero en las actitudes, la ruptura cognitiva debe ir acompañada de una retracción emocional.

Las actitudes del educador condicionan su influencia pedagógica, por lo que la formación de las actitudes constituye un objetivo prioritario de toda educación. La escuela debe así proceder a un análisis riguroso de las actitudes que transmite y de la acción que debería explícitamente implementar, ya para modificar actitudes juzgadas como lamentables en el niño o para enriquecer su personalidad aumentando el conjunto de sus actitudes positivas.

Los valores

La construcción de una escala de valores orienta y regula las conductas individuales y sociales. Esta construcción permite especialmente la integración en la comunidad, tan necesaria para el equilibrio y el dinamismo del individuo.

A medida que nos aproximamos al año 2000, se asiste a una diferenciación y una relativización de los sistemas de valores. Esta evolución es ciertamente noble y atractiva en un principio, pero también difícil, a imagen de toda conducta, que, privada de guía exterior o habiéndola rechazado, sólo encuentra su sanción en el individuo mismo. En lugar de someter el comportamiento del hombre a la facilidad de normas externas inmutables e impuestas, se hace del hombre la medida de las cosas y, en función de la eficacia de las soluciones que encuentra, el criterio de verdad. Se acentúa así aún más la necesidad de adquirir una escala de valores flexible, pero fundamentalmente integrada en la personalidad, una escala de valores personal, diferenciada, pero también socializada.

Ninguna educación es posible sin centrarla en la noción de valor; la axiología constituye entonces la base esencial de toda pedagogía. Definirla es tan difícil como indispensable en un momento en el que prácticamente todos los valores evolucionan y se ponen en tela de juicio.

Nosotros proponemos como objetivo de la educación el desenvolvimiento de la personalidad, la autorrealización⁴⁷ con una máxima reducción, tanto a nivel individual como a nivel social, de las tensiones estáticas que no puedan resolverse positivamente por una integración en el conjunto de la personalidad y en la sociedad. Cada individuo debe poseer la constante preocupación de respetar los mismos derechos en el otro.

Tal «humanismo» sólo puede ser democrático. Y por encima de todos los principios y reglas, solamente puede basarse en la apertura al otro el cuidado constante de su «felicidad». La comprensión de sí mismo y de los demás constituye la

⁴⁷ Esto implica también la satisfacción de necesidades, la asunción de la «felicidad» como objetivo en sí mismo.

piedra angular
relaciones social
del individuo y

La psicología
cia, a las que
miento: el hono

El humanism
mática, cuyo ob
evidentemente,
y sociales. Las
sistema flexible
que el superego
agresivo e inclu
límite el derecho
hogar del acto
limitar la noción
personalidad en
otro—, lo que
normas y reglas
concepto.

Al confort p
sivamente la des
indeterminación
brio individual
salud mental, as

Por naturale
servadora, y m
De pronto se es
el cambio⁵⁰. Y
entre las instit
te nacer y los v
ser considerado
desintegración. I
valores fundame

⁴⁸ No se excluy
lo entendía el per
(o buena voluntad
acabamos de menc
el punto de vista
Véase al respecto
S. de: *La notion d*
Librairie Encyclop

⁴⁹ Para el indiv
del sentimiento de
y el egocentrismo

⁵⁰ Véase al resp
1955.

pedra angular de la educación del equilibrio individual y social. Sanas y fáciles relaciones sociales son, por lo demás, indispensables para un desarrollo armonioso del individuo y de la sociedad.

La psicología contemporánea de la autoridad opone la coerción a la democracia, a las que corresponden, respectivamente, valores polarizadores del comportamiento: el honor y la tolerancia ⁴⁸.

El humanismo democrático por el que optamos comporta una dominante pragmática, cuyo objetivo es la felicidad del hombre y de la humanidad. No se trata, evidentemente, de fijar al hombre al nivel de las satisfacciones directas, pasajeras y sociales. Las reglas no desaparecen; por el contrario, ganan en importancia en un sistema flexible y abierto. En el esquema psicoanalítico clásico, esto quiere decir que el superego, portador de normas externas, debe flexibilizarse, perder su carácter agresivo e incluso debilitarse en beneficio del ego para el que se reivindica en el límite el derecho a toda felicidad y gozo, y del que algunos querrían hacer a la vez hogar del acto y de su norma. Ego y superego tenderían así a confundirse, sin limitar la noción de felicidad a lo inmediato ni a determinados campos de la personalidad en detrimento de otros —y en el respeto activo y permanente del otro—, lo que implica la elaboración a la vez personal y socializada de nuevas normas y reglas, la construcción de una escala de valores en el pleno sentido del concepto.

Al confort pedagógico de un mundo inmutablemente regulado sucede progresivamente la desazón de la fluidez de las normas, de su flexibilidad e incluso de su indeterminación. A la autoridad rígida sucede la «orientación», es decir, el equilibrio individualizado de las necesidades del individuo y de las exigencias de su salud mental, así como de su inserción social ⁴⁹.

Por naturaleza y función, la educación fue, durante siglos, esencialmente conservadora, y más tarde, cerca ya de nuestro tiempo, prudentemente reformista. De pronto se está encontrando en un contexto cultural definido esencialmente por el cambio ⁵⁰. Y la juventud es la primera en apreciar en profundidad el desfase entre las instituciones existentes, los valores de los educadores, el mundo que sienten nacer y los valores nuevos a los que se adhiere. Con todo, el cambio no debe ser considerado como valor en sí mismo, lo que conduciría inevitablemente a una desintegración. La apertura al cambio constituye un medio para realizar mejor los valores fundamentales por los que se ha optado.

⁴⁸ No se excluye que la totalidad de los valores se distribuya en cuatro grupos, tal como lo entendía el pensamiento clásico: la bondad (o caridad), la justicia, el honor y la tolerancia (o buena voluntad). Estos valores aparecerían en la experiencia real del niño en el orden que acabamos de mencionar, correspondiendo asimismo este orden a una creciente dificultad desde el punto de vista moral y filosófico (paso de las virtudes prácticas a las virtudes simbólicas). Véase al respecto DUPREEL, E.: *Traité de morale*, Université Libre de Bruxelles, 1967; COSTER, S. de: *La notion de valeur et l'évolution du sentiment moral*, en «Miscellanées Georges Smith», Librairie Encyclopédique, Bruselas, 1962, págs. 66-85.

⁴⁹ Para el individuo o para la comunidad no existe solución positiva sin una profundización del sentimiento de los valores; la indiferencia a los valores, el escepticismo estéril, el abandono y el egocentrismo deben ser combatidos.

⁵⁰ Véase al respecto DUPREEL, E.: *La Pragmatologie*, Instituto de Sociología, ULB, Bruselas, 1955.

Para los enseñantes contemporáneos que hacen el esfuerzo de adaptarse a nuevos valores, incluso adhiriéndose todavía a valores del pasado, la situación se convierte progresivamente en contradictoria y, por tanto, ansiógena. A pesar de su juventud, los alumnos de magisterio no siempre escapan a esta dificultad, ya que, aunque forman parte, evidentemente, de la juventud, compartiendo en mayor o menor medida, si no totalmente, sus aspiraciones dominantes, tienden, sin embargo, a reproducir comportamientos docentes profundamente inscritos en ellos en la época de sus estudios primarios y secundarios, que suelen estar con frecuencia en contradicción con sus valores actuales.

Por su parte, los padres se encuentran también en desacuerdo con los valores de sus hijos. En el torbellino de cambios que caracteriza a las culturas evolucionadas, la distancia inevitable entre las generaciones constituye una dificultad más; la visión del futuro y la identificación se hacen difíciles, por no decir imposibles.

Por ello, los enseñantes del año 2000 deberán estar dispuestos a encontrarse con una juventud que continuará probablemente debatiéndose con grandes problemas psíquicos y en contra de instituciones con normas y modelos que sienten como ajenos y mutiladores, y que habrá de adherirse a valores a menudo alejados de los dominantes en el siglo xx.

Contrariamente a lo que pretenden ciertos subestimadores de la juventud, tales *nuevos valores* —y las conductas que determinan— poseen a menudo mucha coherencia. D. Yankelovich⁵¹ formula, por ejemplo, la hipótesis de que los valores que predominan actualmente en los campus universitarios americanos⁵² encuentran su unidad en «una creencia que establece una relación nueva con la naturaleza y lo natural». Esta orientación general viene a establecerse en torno a tres temas principales, que creemos útil resumir.

1. Se pone el acento sobre la comunidad más que sobre el individuo. Los estudiantes que internalizan estos nuevos valores insisten en nuestra mutua interdependencia, concediendo menos importancia a la competitividad, al resultado individual, al éxito personal. Insisten también en la vida en grupos antes que en el aislamiento o en pequeñas unidades familiares, consideradas por muchos de ellos como artificiales. La cooperación se adelanta a la competitividad.

2. Se recalca lo no racional. La experiencia sensorial se sitúa antes que el conocimiento conceptual. La verdad se busca más a través de la experiencia directa que mediante el distanciamiento y la objetividad. La organización, la racionalización y la eficacia ceden su lugar al conocimiento de sí mismo y a la introspección.

3. Se acentúa lo sagrado en la naturaleza: vida al aire libre, cierto misticismo de la naturaleza, protección del entorno contra el crecimiento económico y la tecnología...

⁵¹ Véase YANKELOVICH, D.: *Counterculture VS. Conservatism*, en «The Lamp», invierno 1972, págs. 8-11; *The New Naturalism*, en «Dialogue», núm. 6, 1973, págs. 27-33.

⁵² Rechazo de la autoridad —moral, sexual, liberal—, afirmación de sí considerada como más importante que el éxito social, rechazo de las virtudes burguesas tradicionales, importancia de la amistad y el amor, rechazo del capitalismo...

Puede un
ningún caso
disponibilidad
sobre los con
vidad es par

¿Significa
futuro han d
ya que se ha
rar un proyec
valores en un
meros frac

Sin conoc
valores y la
ininteligible.
la ideología
de transmitir
resulta posib

Clasificación

Una clas
cesidades, co
pues, ante t
nos permite.

a) Valores

No hay r
tradicional, d
y la revuelta
evidente con
para suminis
condiciones

Los ma
concebida to
lleguen a ef
pedagógica
o que suscit
de la condic
cuerpo estab
jarse en el s
tes, pero sig
vivida.

Si no n
todo anglos
vamente en

Puede uno alegrarse o no de la vigorosa aparición de estos valores, pero en ningún caso ignorarlos. Ha de señalarse, en particular, que el estadio de simple disponibilidad queda superado por opciones que acarrear consecuencias ciertas sobre los comportamientos de aprendizaje. La creciente importancia de la afectividad es particularmente intensa.

¿Significa esta reflexión sobre los valores que los programas escolares del futuro han de someterse a ellos sin ofrecer otra alternativa? Evidentemente no, ya que se habría reemplazado un autoritarismo por otro. Por el contrario, elaborar un proyecto educativo sin haber tomado conciencia de la existencia de tales valores en un número considerable de estudiantes equivale, casi con certeza, a numerosos fracasos.

Sin conocer la ideología de un período histórico, la estructura de sus principales valores y la forma en que se hacen operativos, un sistema de educación se vuelve ininteligible. El enseñante obra como agente ciego si no posee una visión clara de la ideología de la época en la que vive y de los valores que estimula en él, antes de transmitirlos a sus alumnos. Por consiguiente, ninguna prospectiva pedagógica resulta posible sin hipótesis acerca de la ideología del futuro.

Clasificación

Una clasificación de los valores, como una clasificación de las actitudes o necesidades, concierne menos a su naturaleza que a su aplicación. La clasificación es, pues, ante todo elaborada en función de la mayor facilidad de exposición que nos permite.

a) Valores sociales y morales

No hay ninguna necesidad de insistir en la oposición de los jóvenes a la sociedad tradicional, oposición que culmina en reacciones cuyos episodios de mayo de 1968 y la revuelta de los institutos siguen estando vivos en la memoria de todos. Tan evidente como lo primero es la incapacidad de la gran mayoría de los enseñantes para suministrar modelos de conducta aceptables por los jóvenes y adaptados a las condiciones sociales de hoy y mañana.

Los maestros se sienten desamparados porque su propia formación ha sido concebida todavía en función de un mundo predominantemente estático, sin que lleguen a efectuar la necesaria reconversión axiológica, y también porque la teoría pedagógica no les proporciona ya respuestas a los interrogantes que se plantean o que suscitan sus alumnos. De hecho —y es uno de los problemas más delicados de la condición docente del día de mañana—, acaso no exista ya en adelante un cuerpo estable de respuestas al que poder referirse. Las respuestas deberán forjarse en el seno de cada individuo en torno a situaciones eminentemente cambiantes, pero siguiendo, sin embargo, el «hilo conductor» de una opción fundamental vivida.

Si no nos equivocamos, el sistema de valores de los antiguos modelos, sobre todo anglosajones, en los que la experiencia de autonomía se adquiría progresivamente en sistemas de *self-government*, resulta hoy día inadecuado. Estos modelos

se basaban en la imitación de la sociedad política del momento y en la explotación del honor. Este se sustituye —o debe sustituirse hoy día— por una adhesión a la tolerancia y al pluralismo de las opiniones. La idea misma de autogestión o, al menos, de cogestión sigue siendo ahora más válida que nunca, pero los valores difieren. En poco tiempo, los valores se adquirirán a través de la experiencia misma de la libertad permitida en la escuela; dentro de poco se alimentarán en las actividades escolares mismas, que poseerán, como características esenciales, el aprendizaje por resolución de problemas significativos, una alternancia de trabajo individualizado y en equipo, una apertura a la innovación, sólidamente apoyada en el conocimiento de las leyes, hechos esenciales y técnicas de trabajo intelectual, así como de los fenómenos emocionales y sociales. Deberá establecerse poco a poco un delicado equilibrio entre marcos de referencia sólidos, protectores y una constante interrogación acerca del saber, de las soluciones preferentemente aportadas y de las relaciones establecidas.

b) *Valores profesionales*

Generalmente han sido vinculados al sentimiento del honor, concebido esencialmente como una virtud simbólica, es decir, como una virtud situada por encima del individuo, y hacia la que tiende en un esfuerzo que trasciende sus conveniencias personales. Tal virtud se enseñaba en el período de formación de los maestros, cada vez más conscientes de sus deberes para con sus alumnos y la comunidad.

Naturalmente, para los maestros como para los alumnos, los valores inherentes a la participación responsable reemplazan al honor nacido del respeto a la autoridad y a sus reglas. Y la tolerancia, la comprensión, la preocupación por la felicidad y la realización de los demás pasan al primer plano.

No es menos cierto por ello que el honor profesional subsiste en el respeto de compromisos libremente contraídos. El sentimiento de responsabilidad reviste una significación nueva. La obligación moral de estar al corriente de los progresos de la pedagogía científica encuentra aquí su lugar, lo mismo, por lo demás, que el cumplimiento de la obligación diaria de la educación.

c) *Valores pedagógicos*

En su prólogo a la *L'Éducation demain*, de Bertrand Schwartz, Henri Janne⁵³ enumera ocho condiciones de la adaptación de la educación a las necesidades a largo plazo de nuestra civilización:

1. La realización efectiva de la igualdad de oportunidades para todos.
2. El establecimiento de la educación permanente.
3. El abandono de procedimientos de selección negativa (exámenes) en beneficio de la orientación y la tutoría.
4. El abandono de la enseñanza en clases rígidas a cambio de una autoformación flexible con ayuda de la tecnología educativa.
5. La generalización de la cogestión en los centros escolares.

⁵³ *Ob. cit.*, págs. 11 y sigs.

6. El est...
glosajón.

7. La or...
un máximo de...
pótesis de apti...

8. La co...
que, como obs...
organización y...

Es claro q...
más amplia, si...
podido interio...
esbozar antes u...
presidir en las...

Aunque los...
los individuos...
estructura gener...
ficos. La edad...
axiológico de...
tarse en una f...

Aprendizaje de

La formac...
de valores:

- Asegur...
res efe...
democr...
- Poner...
en la c...
do por...

Ante todo...
gía y de los...
sociología de...
neral, la psic...
cen a cada in...
diferentes disc...
ritu crítico de...
mantiene, volu...

La formul...
respecto infin...
la coherencia...
desenmascarar...
integración di...

6. El establecimiento de una educación «comprehensiva» en el sentido anglosajón.

7. La organización de un sistema educativo ágil que permita al alumno un máximo de movilidad, concediéndole así la oportunidad de confrontar sus hipótesis de aptitudes y de satisfacción con la experiencia real.

8. La combinación de los siete principios aboca a una «desescolarización» que, como observa Janne, «no significa anarquía y facilidad, sino, por el contrario, organización y responsabilidad».

Es claro que tales principios son en sí mismos la expresión de una ideología más amplia, siendo solamente aplicados en la medida en que cada educador haya podido interiorizarla como dotada de valor. En este sentido hemos intentado esbozar antes una ideología básica de carácter humanístico y democrático que podría presidir en las mejores condiciones el porvenir de la educación.

Aunque los valores fundamentales no sean tan numerosos, la energía con la que los individuos se adhieren a ellos varía según los casos, lo mismo que varía la estructura general del conjunto de valores adoptados, así como sus referentes específicos. La edad y la experiencia suscitan también cambios. En definitiva, el campo axiológico de cada uno constituye una *gestalt* específica, lo que no le impide insertarse en una filosofía de la educación válida para una sociedad abierta y pluralista.

Aprendizaje de los valores

La formación de los maestros plantea dos problemas fundamentales en materia de valores:

- Asegurarse que los futuros educadores se adhieren a una estructura de valores efectiva y abierta, favorable a las «hipótesis de escuela» del humanismo democrático.
- Poner a los futuros educadores en condiciones de estimular a sus alumnos en la construcción de un sistema de valores personal, pero siempre animado por la preocupación por los demás, por la comprensión y la tolerancia.

Ante todo importa mostrar en cada ocasión la fuerza determinante de la ideología y de los valores que la concretizan en el proceso educativo. La historia y la sociología de la educación, la antropología social, la pedagogía y la metodología general, la psicología, la psiquiatría social, los problemas de la salud mental, ofrecen a cada instante ejemplos de intervención de valores. Los responsables de las diferentes disciplinas deberían conjugar todos sus esfuerzos para agudizar el espíritu crítico de sus alumnos, haciéndoles explicitar lo que demasiado a menudo se mantiene, voluntariamente o no, a nivel implícito.

La formulación rigurosa de los fines y objetivos de la educación ofrece a este respecto infinidad de ocasiones de concretar la búsqueda de valores, de verificar la coherencia entre las opciones fundamentales y los aprendizajes particulares, de desenmascarar las traiciones ideológicas, precisando el papel de la ideología en la integración dinámica de la persona, lo mismo como individuo que como miembro

de una sociedad, viviendo la experiencia de la definición democrática de los objetivos, la explicitación de los valores y la apertura pluralista.

La adherencia a valores adquiridos por enculturación familiar y escolar puede perturbar constantemente la adhesión a valores nuevos. Jamás se subrayará bastante la solidez de los modelos interiorizados y las creencias inculcadas durante los quince o veinte años que casi todos los ciudadanos del año 2000 habrán de consagrar a su educación inicial. Esta interiorización está lejos de constituir un mal en sí mismo, a condición de que no implique —más bien estimule— la elaboración de una estructura personal de valores y a condición también de que esta interiorización sea abierta, tolerante y dinámica, de forma que puedan fusionarse en ella el pasado, el presente y el futuro. Los valores «nuevos» no se encuentran siempre en oposición fundamental con los antiguos; a veces se trata de una aplicación más consecuente de valores ya instalados.

Por fortuna, la formación inicial de los maestros se efectúa normalmente también en un período de la vida favorable a la adopción de valores nuevos y a la reconstitución de valores ya adoptados. En el momento en que se hace adulto, en que alcanza la buena voluntad y la tolerancia, el hombre es, en efecto, particularmente sensible a las ideologías y abierto a ciertas formas de utopía, cuyo enorme potencial educativo aún no se ha reconocido suficientemente⁵⁴. Ello implica una formación que tienda a hacer a los futuros educadores conscientes de sus opciones y de sus tendencias, a fin de que aprendan a armonizar su comportamiento con sus principios.

La edad de la formación de los maestros es, asimismo, igualmente propicia para la formación en el contacto humano, cuya importancia es inútil subrayar. Los futuros profesores deberán también tomar conciencia del hecho de que enseñar los valores no significa que éstos se fijen automáticamente. Los valores han de descubrirse y, eventualmente, asumirse en la acción reflexiva y en la observación crítica, pero tolerante, del comportamiento de los demás, habida cuenta del contexto existente. Lo importante es llegar siempre a una conclusión flexible y abierta, pero efectiva.

Los alumnos de magisterio habrán de formarse en particular para el análisis sociotécnico, mostrando cómo individuos o grupos difieren en sus opciones axiológicas, seleccionando modos de vida portadores de satisfacciones y frustraciones específicas. Para los enseñantes, la experiencia directa de diversas realidades sociales (especialmente en el curso del trabajo en una empresa o administración, primero antes o durante la formación inicial y periódicamente a continuación) constituye una ocasión particularmente favorable para el descubrimiento de las diferentes constelaciones de valores y orientaciones vitales que les acompañan.

Seminarios en los que situaciones y comportamientos particulares se expliquen y evalúen en función de los valores que les subyacen pueden ser enriquecedores para los futuros maestros, especialmente si los participantes han aprendido a analizar o a expresar sus creencias ante un grupo preparado para recibirlos, incluso

⁵⁴ Véase al respecto el papel de las utopías en la filosofía reconstruccionista de T. Brameld: BRAMELD, T.: *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, Dryden Press, Nueva York, 1955; BRAMELD, T.: *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, Dryden Press, Nueva York, 1956.

aunque no con
servar, a pose
portamiento se
consecuencias
aprender a actu
Dentro de
trumentos con
valores⁵⁵.

Las actitudes

En razón d
de su solidez,
actitudes merec

Cuando en
ya un conjunt
de modificacio
implicado en i
de éstos; en
Más tarde, los
solamente con
riores; se rech
a conocer, a t
guridad que la
infancia, se int
lores en una e

Cada vez n
cia y educació
casi totalidad
den, los niños
y, en particula

Constatar
pedagógica fija
ción de los e
función de en
gran medida la
gógicas del sig

⁵⁵ ALLPORT,
PER, D.: *Inventa
Ohio Work Val
instrumentos y t
tion à la reche*

⁵⁶ Pese a tod
comportamiento

⁵⁷ Desde los
horas en instituci

aunque no concuerden con las suyas. Los futuros maestros deben aprender a observar, a poseer resonancia afectiva, a comprender los diferentes tipos de comportamiento social, sus motivaciones y los problemas que las condicionan, sus consecuencias para las personas y el grupo. En fin, los futuros educadores deben aprender a actuar en este terreno.

Dentro de sus eventuales limitaciones, pueden contribuir a la reflexión los instrumentos concebidos para inventariar y evaluar la importancia relativa de los valores⁵⁵.

Las actitudes

En razón de la sutileza de los mecanismos que originan su adquisición, a causa de su solidez, incluso de su indelebilidad, y ante la importancia que revisten, las actitudes merecen también una atención particular⁵⁶.

Cuando emprenden su formación inicial, los futuros maestros han adquirido ya un conjunto de actitudes pedagógicas que triunfan a menudo ante tentativas de modificaciones comportamentales ulteriores. Desde el nacimiento, el niño se ve implicado en interacciones con adultos, esencialmente matizadas por las actitudes de éstos; en un primer momento quedan polarizadas en aceptación o rechazo. Más tarde, los valores perseguidos y las actitudes del entorno se manifiestan no solamente con respecto al niño mismo, sino también a personas y objetos exteriores; se rechaza o se acepta, se ama o no se ama. Desde la infancia se aprende a conocer, a tener en cuenta valores y actitudes del adulto. En función de la seguridad que la conformidad aporta, se adoptan actitudes de adulto. Así, desde la infancia, se interiorizan sólidamente estructuras de comportamiento, actitudes y valores en una estructura coherente, pero no necesariamente lógica y aceptable.

Cada vez más tempranamente, los niños se confían a instituciones de vigilancia y educación, en las que muchos de ellos pasan la mayor parte y, a veces, la *casi totalidad de su tiempo*⁵⁷. En las escuelas y las instituciones que les preceden, los niños adquieren rasgos y modelos de comportamiento complementarios y, en particular, modelos de actividades educativas.

Constatar que actualmente los maestros enseñan más conforme a la imagen pedagógica fijada en el curso de sus estudios primarios y secundarios que en función de los estudios psicológicos y pedagógicos realizados para prepararse a la función de enseñante, expresa simplemente una perogrullada. Así se explica en gran medida la carencia de solución real de continuidad entre las prácticas pedagógicas del siglo XIX y las actuales. A través de sus padres y abuelos, a través

⁵⁵ ALLPORT, VERNON y LINDZEY: *Study of Values*, Houghton Mifflin, Boston, 1960; SÜPER, D.: *Inventaire des valeurs professionnelles*, INOP, París, 1974; FENNER, J., y HALES, L.: *Ohio Work Values Inventory*, Universidad de Ohio, 1974. Para una presentación general de instrumentos y técnicas de medida, de valores y actitudes, véase LANDSHEERE, G. de: *Introduction à la recherche en éducation*, Armand Colin, París; G. Thone, Lieja, 1976.

⁵⁶ Pese a toda su importancia, no consideramos independientemente el hábito, tendencia de comportamiento que refleja un conjunto coherente y relativamente estable de actitudes y valores.

⁵⁷ Desde los dos años y medio, muchos niños de medios sociales modestos pasan hasta doce horas en instituciones preprimarias belgas.

de sus antiguos maestros y los formadores de éstos, muchos responsables de la formación de maestros que habrán de enseñar en el año 2000 permanecen de alguna manera umbilicalmente unidos a las actitudes del siglo pasado.

No nos corresponde detenernos aquí en este fenómeno ni analizar todas sus consecuencias. Esta llamada de atención nos ayudará simplemente a justificar:

- La necesidad de inventariar, tan cuidadosamente como sea posible, las actitudes educativas de los alumnos de magisterio.
- La necesidad de enumerar las actitudes deseables en el enseñante.
- La necesidad de fomentar la adquisición de actitudes precisas en los objetivos explícitos de la formación de maestros.
- La necesidad de abordar cuáles puedan ser a finales de siglo las modalidades de acción tendente a hacer adquirir actitudes o modificarlas en los alumnos de magisterio y enseñantes en prácticas.

También es importante catalogar las actitudes existentes entre los alumnos de los diferentes niveles de edad y precisar las actitudes que deban adquirirse.

Actitudes que deben adquirir los maestros

¿Qué actitudes deberán adquirir los maestros en el curso de su formación? Sin abordar inmediatamente las estrategias que permiten estas adquisiciones y su evaluación, intentaremos un primer inventario originado en un triple análisis: análisis de extrapolaciones de tendencias existentes actualmente en la sociedad; más particularmente, análisis de las *estructuras de valores* subyacentes a la planificación en la esfera social, demográfica, económica y pedagógica; análisis de los estudios psicológicos que permiten definir una tipología de la salud mental (Rokeach, Fromm, etc.) y, más especialmente, las características de personalidad deseables en los enseñantes (Rogers).

Como hemos visto al principio de este capítulo, valores y actitudes se hallan lejos de ser ajenos los unos a los otros. Nadie puede, pues, extrañarse de encontrar en las notas que siguen un intercambio continuo de actitudes particulares al sistema o a las escalas de valores que les subyacen o reagrupan y que, en todo caso, les condicionan.

En el mejor de los casos, los valores y actitudes se traducen en estructuras comportamentales, pedagógicas o de otro tipo. Nosotros distinguimos tres grupos de actitudes y de estructuras comportamentales por realizar⁵⁸. En el primer grupo se encuentran los objetivos fundamentales comunes a la formación de alumnos y maestros. Una personalidad no adulta sometida a graves dificultades interiores no puede ser educador. El segundo grupo concierne más particularmente a las actitudes del educador hacia la comunidad escolar, los grupos que la componen y hacia su propia actividad profesional. El tercer grupo, en fin, abarca las actitudes particulares que resulta conveniente estimular en los alumnos.

⁵⁸ Esta división es más teórica que práctica. Por lo demás, habrá que intentar referirse siempre al contexto de valores que condicionan las actitudes.

1. *Actitud y sus*

La construcción de las actitudes sociales, de la necesidad de ser aceptado, etcétera. Lo mismo que como la orientación, que no es la misma. Los principales factores que influyen en la formación de las actitudes.

— Tendencia a aceptar y, en todo caso, común con el grupo de los puntos de vista de sí; una característica de una persona. De lo contrario, el sujeto no puede sentirse afectado.

— Mantener la independencia de las actitudes.

— Aceptación del educador frente al más veterano.

— Aceptación de las actitudes posibles promuevas.

Además de las actitudes y ajenas) ya d

— Una tendencia favorable al

— La tendencia a aceptar y tendentes a aceptar materiales, de rutina o prestados.

— El nivel de elevación prog

1. *Actitudes y estructuras de comportamiento que deben adquirir el educador y sus alumnos, como personas adultas o en trance de serlo.*

a) *Hacia sí mismo*

La construcción de la personalidad depende en gran medida de las relaciones sociales, de la forma en que uno se cree percibido por los demás, del sentimiento de ser aceptado o no, de la percepción de bienestar o incomodidad entre los otros, etcétera. Lo mismo ocurre con las actitudes hacia uno mismo, la imagen de sí, así como la orientación, el dinamismo e incluso la integración interna de la personalidad, que no son independientes en absoluto de las relaciones y actitudes sociales. Los principales *objetivos* son aquí:

— Tender a la construcción de una imagen de sí mismo realista, completa y estable.

— Tender a realizar las condiciones que permitan una evaluación positiva de sí y, en todo caso, la aceptación propia. Esta autoaceptación no tiene nada en común con el abandono inactivo y la falta de motivación. Tomar conciencia de los puntos débiles no implica en absoluto la elaboración de una imagen negativa de sí; una característica evaluada negativamente puede ser aceptada en el marco de una personalidad que en su totalidad acaba evaluándose de forma positiva. De lo contrario, resultan inevitables represiones, proyecciones, etc.

— Conseguir un sentimiento distendido de igualdad con los demás sin sentimiento de superioridad ni de inferioridad emocionalmente cargado.

— Estar abierto a la crítica sin perder con todo la confianza en sí mismo, sin sentirse afectado en el fondo de la personalidad, pero también sin indiferencia.

— Mantenerse tolerante ante el fracaso y la frustración, pero sensible a la superación de las dificultades.

— Concederse satisfacciones y placeres sin sentimiento de culpabilidad.

— Aceptarse en la situación específica de sexo y edad, aceptarse como joven educador falto de experiencia y, eventualmente, de autoridad —o como educador más veterano que corre el riesgo, en ese momento, de verse menos apreciado.

— Aceptar la profesión y situación social propias sin renunciar por ello a una posible promoción.

b) *Tendencia permanente al autodesarrollo y a la actualización de sí mismo y de todas las capacidades propias; actitud activa y dinámica en general.*

Además de las actitudes, estructuras comportamentales y percepciones (propias y ajenas) ya citadas, esta actitud dinámica *implica*:

— Una tendencia permanente a crear circunstancias materiales y psicológicas favorables al desarrollo y actualización de las propias capacidades.

— La construcción de actitudes efectivas, integradas en la personalidad entera y tendentes a la realización de valores que rebasan el nivel de las satisfacciones materiales, de la satisfacción de necesidades directas y de necesidades de consumo, rutina o prestigio.

— El evitar frustraciones demasiado difíciles de dominar, pero también la elevación progresiva del umbral de frustración.

— La apertura a una experiencia rica y variada, a una interpretación fundamental, sistemática y matizada de los hechos que tenga permanentemente en cuenta todas las posibles interpretaciones; tendencia al control sistemático de las hipótesis y conclusiones.

— La creatividad.

— La integración de la personalidad y de la vida profesional en una totalidad funcional y positiva. En este contexto también, la orientación hacia el perfeccionamiento personal, hacia la adquisición de informaciones nuevas y la aceptación del cambio, sin desarrollar un esnobismo del cambio que desemboque en inestabilidad.

c) *Autodeterminación e independencia, combinadas en sentido social con la tolerancia, la empatía, el cuidado permanente del otro y la integración social.*

d) *Posibilidad de dominar la realidad situacional.*

Aprender a percibir la realidad sin dejarse influir por sus deseos y sus temores; aprender a adaptarse al cambio.

e) *Orientación social, facilitada en el contacto y la interacción social*⁵⁹.

— Orientación social y cuidado permanente de la felicidad y plena realización del otro.

— Facilidad de contacto social, de integración en el grupo, de interacción social. Esto implica una imagen positiva de sí mismo y del otro.

— Sensibilidad social y percepción correcta de la realidad humana:

- Capacidad de percibir las ideas y sentimientos ajenos.
- Estar dispuesto a escuchar en función del otro y no solamente en función de la personalidad o ideas propias.
- Aptitud y tendencia permanente a la empatía, comprensión y tolerancia.
- Aptitud para prestar seguridad al otro, dándole el sentimiento de verse comprendido y ser objeto de solicitud.
- Aptitud para el *feed-back*.

— Aptitud para el establecimiento de relaciones estables en el medio familiar y profesional.

— Poseer la convicción de pertenencia a una comunidad. Además de esto:

- Dar pruebas de amplitud de ideas.
- Vivir sin prejuicios.
- Tener sentido de responsabilidad.
- Aptitud y tendencia a la colaboración.
- Aptitud y tendencia a aceptar responsabilidades en el seno del grupo.

⁵⁹ Los métodos para realizar este objetivo se examinan en otro párrafo.

— Compr
libro entre las
— Aptitud
y sociales defe
— Tener e

— Ser sens
terrenos materi
— Manteni
— Acometi
— Aptitud

2. *Actitudes
como educ*

Los objetiv
reunidos en la

1.º Hacia los

— Cuidado
— Actitud
tación activa d
— Aceptad
— Compos
marse una imag
— Apertur
tora); compren
tra considerado
los fenómenos

— Compre
— Apertur
grupo, sensibili
— Actitud
— Actitud
— Sensibi
blemas del ind

2.º Hacia los

— Actitud
— Actitud

- Compromiso social, sentido de responsabilidades sociales, sentido del equilibrio entre las satisfacciones personales y las de los «otros».
- Aptitud y tendencia a una adaptación activa a las exigencias situacionales y sociales defendibles, así como a modificaciones en estos campos.
- Tener el sentido de la naturaleza.

f) *Tener sentido futuro*

- Ser sensible a los problemas que habrán de plantearse en el porvenir en los terrenos material, psicológico y social; ser previsor.
- Mantenerse dispuesto a resolver los problemas que se planteen.
- Acometer de forma directa y realista los problemas; perseverancia.
- Aptitud para relativizar la importancia de los problemas que surgen.

2. *Actitudes y estructuras comportamentales que ha de adquirir el maestro como educador.*

Los objetivos planteados a continuación han de situarse después de los objetivos reunidos en la categoría precedente.

a) *Hacia los diferentes grupos que forman la comunidad escolar.*

1.º Hacia los alumnos:

- Cuidado de la felicidad actual y futura del alumno.
- Actitud no directiva, democrática, que no excluya, sin embargo, una orientación activa de las posibilidades y objetivos por alcanzar.
- Aceptación del alumno y confianza en sus posibilidades.
- Comportamiento asegurador y estimulante, que permita al alumno formarse una imagen propia a la vez realista y positiva.
- Apertura a la personalidad total del alumno (cognitiva, afectiva, psicomotora); comprensión empática de la situación en la que cada alumno se encuentra considerado individualmente en función de su personalidad; comprensión de los fenómenos y problemas cognitivos, emocionales y sociales.
- Comprensión empática de la situación del grupo de alumnos.
- Apertura a las informaciones verbales y no verbales facilitadas por el grupo, sensibilidad a los procesos de grupo.
- Actitud comunicativa.
- Actitudes y comportamientos motivadores.
- Sensibilidad y aptitud para la intervención flexible y discreta en los problemas del individuo y del grupo y del individuo en el grupo.

2.º Hacia los otros enseñantes:

- Actitud comunicativa.
- Actitud favorable al trabajo en equipo y a la colaboración.

FORMACION INICIAL DE LOS ENSEÑANTES

— Sentido de la solidaridad y conciencia operativa de estar vinculado a los colegas por medio de una tarea común.

3.º Hacia los padres:

— Apertura. Sensibilidad para la comunicación verbal o no verbal; capacidad de empatía y aptitud para el contacto humano.

— Actitud comunicativa.

— Disposición para explicar el propio comportamiento pedagógico y para ponerlo en tela de juicio.

— Disposición para la colaboración democrática.

b) *Hacia su propia actividad profesional.*

1.º En cuanto a su capacitación profesional:

Ejercicio del oficio de enseñante y educador.

— Disposición para reconocer la naturaleza de la función que deben realizar.

— Actitudes favorables a la profesionalización y racionalización de la función:

● Disposición para formular de manera explícita y operacional los objetivos docentes y educativos según los diferentes niveles de la personalidad.

● Disposición para explicitar las opciones sociales y valores subyacentes a estos objetivos, evaluando al mismo tiempo su importancia.

● Disposición para reconocer la situación de partida del alumno.

● Disposición para efectuar opciones racionales en la elaboración de las estrategias docentes, en la selección de temas y en la organización del trabajo.

● Apertura a las aportaciones de la tecnología educativa y elección racional de los medios que vayan a utilizarse.

● Sentido crítico en la elección del material didáctico.

● Apertura a la evaluación científica.

● Disposición para utilizar los resultados de la evaluación para optimizar el proceso de enseñanza (enseñanza compensatoria, pedagogía del magisterio).

● Capacidad para reconocer las debilidades y las lagunas de cada alumno (evaluación diagnóstica).

● Capacidad para reconocer la incompetencia propia en relación con ciertas dificultades experimentadas por el alumno y para enviar a éste a una persona más cualificada.

— Apertura a un enfoque interdisciplinario y a la integración de los resultados del aprendizaje.

— Sentido de responsabilidad.

— Sentido de autocrítica.

Flexibilidad

— Actitud f

— Apertura

— Apertura

— Creatividad

2.º En cuan

— Sensibilid
en la formulación

— Actitud c

— Disponibi

— Interés p

— Comprom

dres, la sociedad

La longitud
atestigua a la ve
pectivamente, pa
plícitamente al m
tudes, con los re

3. *Actitudes y que han de*

Los objetivos
maestros. Se añad
mos señalado ant

El maestro d
ver en sus alum
ñante del futuro
actitudes de todo
table. Habría qu
el mismo modo d

Como pone d
a conocer mejor l
de existir y que
rando asimismo l
sonalidad y a niv

Una elección
del alumno. Corr
los alumnos y su
precisar progresiv
vida. En la medid

Flexibilidad en la concepción y práctica de la profesión:

- Actitud favorable para el reciclaje.
- Apertura a la experimentación.
- Apertura a la innovación.
- Creatividad.

2.º En cuanto al *rol* social de la profesión docente:

- Sensibilidad a los cambios sociales y disponibilidad para tenerlos en cuenta en la formulación de los objetivos de la enseñanza y de la educación.
- Actitud comunicativa con todos los grupos sociales.
- Disponibilidad para dispensar una enseñanza adaptada a la vida real.
- Interés por la relevancia social de la enseñanza.
- Compromiso social. Sentido de la responsabilidad hacia los alumnos, los padres, la sociedad.

La longitud misma de la descripción —provisional— que acaba de esbozarse atestigua a la vez la complejidad e importancia del papel de los maestros. Retrospectivamente, parece muy ingenuo que, en el pasado, haya podido esperarse —implícitamente al menos— la adquisición espontánea de la mayor parte de tales actitudes, con los resultados bien conocidos de todos.

3. *Actitudes y estructuras comportamentales que han de estimularse en los alumnos*

Los objetivos que enumeramos aquí se supone que existen igualmente en los maestros. Se añaden, pues, a los objetivos concernientes a la personalidad, que hemos señalado anteriormente.

El maestro debería poder efectuar el inventario de las actitudes que deseara ver en sus alumnos. Tal inventario nace de la idea que se hace del hombre el enseñante del futuro y reviste un carácter normativo y *relativo*. Querer uniformizar las actitudes de todos los alumnos es probablemente imposible y, en todo caso, inaceptable. Habría que suponer, en efecto, que todos los hombres coinciden en elegir el mismo modo de vida, encontrando en él su justa satisfacción.

Como pone de manifiesto J. Raven, importa, por el contrario, que aprendamos a conocer mejor las satisfacciones y frustraciones características de diferentes formas de existir y que la educación ofrece opciones esclarecedoras a los alumnos, asegurando asimismo la posibilidad de integrar las diferentes opciones a nivel de la personalidad y a nivel de la sociedad.

Una elección tan decisiva no puede ser realizada por el enseñante en sustitución del alumno. Corresponde al maestro observar las características motivacionales de los alumnos y suscitar un acuerdo, al que los padres han de verse asociados, para precisar progresivamente (y siempre en sentido provisional) la orientación de la vida. En la medida de lo posible, el alumno debe recibir luz acerca de las satisfac-

ciones y frustraciones esperables en el género de vida deseado. Además de esto, se formularán explícitamente las actitudes que se deben estimular y serán también objeto de consenso. Se espera, pues, del maestro:

- Que sea capaz de considerar como una alternativa, entre otras posibles, la visión que se forma del desenvolvimiento deseable del alumno.
- Que su enseñanza se centre realmente en los objetivos que afirma perseguir.
- Que se informe de la literatura concerniente a esos problemas.
- Que sea capaz de aceptar otras alternativas aparte de las suyas, examinando las razones de aquéllas. Debe poder facilitar la integración de esas nuevas opciones en la coherencia equilibrada de la personalidad y de la sociedad —en el respeto de los valores más fundamentales y de las opciones que no permitan (al menos de momento) alternativas aceptables.

Citamos aquí solamente algunas actitudes y estructuras comportamentales particularmente importantes para los aprendizajes cognitivos, afectivos y psicomotores:

- Intereses variados; curiosidad intelectual.
- Perseverancia.
- Sentido crítico.
- Necesidad de realización.
- Concentración.
- Deseo de eficacia.
- Deseo de comprender.
- Necesidad de una cierta regularidad de comportamiento.
- Disposición para recibir consejos.
- Sentido de la relatividad.
- Determinación para estructurar.
- Deseo de ser metódico y completo.
- Sentido del orden.
- Gusto por la expresión clara y breve.

Aprender a suscitar, transformar y desarraigar actitudes y estructuras comportamentales en los alumnos

Importa, desde un punto de vista pedagógico, distinguir las técnicas de influencia tendentes a hacer integrar nuevos valores, actitudes y estructuras comportamentales, las técnicas tendentes a suprimir valores o actitudes ya integradas, que se estiman no deseables, y, en fin, las tendentes a modificar la escala de valores o determinadas actitudes y estructuras comportamentales ya integradas.

Los maestros no solamente deben disponer de las aptitudes y conocimientos necesarios para la manipulación de las técnicas de intervención pedagógica *ad hoc*, sino también de instrumentos de evaluación válidos y objetivos.

Hemos de repetir que tales intervenciones, absolutamente indispensables, sólo

son, sin embargo, cuadamente j

Como en
guidos para
enseñante pu
ginan fuera
ejercido efect
bles; puede a
mentadas por
de aprendizaje

La selecc
rente y susci
técnica que,
tuya, sin em
una personal
recurso a téc
a la psicofar
de la ansieda
psiquiatría, e

La demo
de técnicas d
que éstos lo
a los que no
en esta mate
esquemáticas
la manipulad
alumnos jóve
en ningún ca
conciencia de
el camino a
autodiminio,
sonales y soc

Una de
vendría repr
cada vez má
de valores y

La formación

Las técn
función de s
ción de los

⁹⁹ Véase L.
ne, Lieja, 1975

son, sin embargo, aceptables en la medida en que se basen en una ideología adecuadamente justificada, flexible y dotada de espíritu crítico.

Como en el caso de los aprendizajes cognitivos, son múltiples los caminos seguidos para el aprendizaje de valores, actitudes y esquemas comportamentales. El enseñante puede descubrir pronto que las situaciones que ha suscitado o que se originan fuera de él (factores subculturales, influencia del medio familiar, etc.) han ejercido efectos imprevistos, pero deseables, o, al contrario, imprevistos e indeseables; puede asimismo ver surgir situaciones (conflictos sociales, dificultades experimentadas por el alumno...) que, bien explotadas, constituyen un punto de partida de aprendizajes positivos.

La selección de las técnicas de influencia no es en absoluto un asunto indiferente y suscita graves problemas deontológicos. Ha de rechazarse en principio toda técnica que, aunque ejerza una influencia positiva en un ámbito particular, constituya, sin embargo, un peligro real y duradero para las actitudes fundamentales de una personalidad sana, adulta y socialmente abierta. En particular se rechazará todo recurso a técnicas basadas en el descenso del nivel de conciencia (hipnosis, recurso a la psicofarmacología), en el agotamiento (lavados de cerebro), en el incremento de la ansiedad, en los traumas psíquicos, etc. Tales técnicas, necesarias a veces en psiquiatría, están fuera de lugar en la escuela.

La democracia no admite, en principio, la manipulación psicológica, conjunto de técnicas de influencia tendentes a modelar conscientemente a los individuos sin que éstos lo sepan y en función de objetivos que ignoran o que no han elegido, y a los que no se adhieren de forma consciente y crítica. Sin embargo, y mucho más en esta materia que en otras, las grandes declaraciones de principios y las opciones esquemáticas no suprimen la dificultad. Cualquiera que sea nuestra repugnancia a la manipulación, parece ser parcialmente inevitable en educación, sobre todo con alumnos jóvenes. La formación de la personalidad no puede esperar —y no espera en ningún caso— que el niño sea capaz de comprenderlo todo o incluso de tomar conciencia de los problemas. Lo importante es que esta primera educación desbroce el camino a la estimulación ulterior hacia niveles más elevados de conciencia y de autodominio, de discernimiento y de autocrítica, que desemboquen en opciones personales y socializadas que puedan ponerse en práctica voluntariamente.

Una de las conquistas del humanismo y de la democracia de la participación vendría representada, en el curso de los próximos decenios, por una formulación cada vez más explícita y concertada de los objetivos de la educación en materia de valores y actitudes⁶⁰.

La formación

Las técnicas de influencia básica a las que pueden recurrir los enseñantes en función de su sensibilidad personal, de sus aptitudes y de sus capacidades, en función de los objetivos perseguidos o de las características psicológicas de los alum-

⁶⁰ Véase LANDSHEERE, G. de: *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, París, 1975; G. Thone, Lieja, 1975.

nos, vienen a ser la imitación, la identificación, la argumentación racional, los reforzamientos positivos o negativos, la confrontación con personas de valores o actitudes muy marcados, con situaciones que pongan intensamente en juego las actitudes, así como la dinámica de grupos (tomada en su más amplio sentido) y los métodos de interacción inspirados en la psicoterapia, con tal de que respondan a las exigencias que acabamos de formular.

El peligro de manipulación constituye una amenaza permanente. Por lo que toca a la imitación, habrá que esforzarse en conjugarlo haciendo consciente al alumno del proceso, analizando con él los valores y actitudes que impregnan el modelo, ayudándole también a jerarquizar y relativizar los valores y actitudes propuestos en relación a la escala de valores existente.

Una de las claves de la formación sistemática reside en la evaluación. En efecto, permite, o más exactamente se esfuerza en inventariar, los valores y actitudes existentes, determinando su grado, intensidad y coherencia, midiendo los cambios que se producen en el curso del proceso educativo y dibujando el balance al término de la acción, incluso más o menos largo tiempo después. Sin esto, se hace imposible la puesta a punto de una estrategia educativa. Normalmente, la evaluación consta de tres fases: registro de la situación, juicio de valor sobre los resultados de la observación y una decisión relativa a la intervención ulterior.

En general, existen dos métodos —por lo demás, complementarios— que permiten registrar la situación: la descripción introspectiva y la observación directa o indirecta (proyección) de los comportamientos. Las técnicas utilizadas no tienen por qué diferir necesariamente, sino sólo en el modo de utilización: técnica Q, diferenciador semántico, escalas de evaluación, escalas de actitudes, cuestionarios, *check lists*.

Fundamentalmente, estas técnicas no son complicadas ni por lo que toca a la construcción de instrumentos ni en lo que respecta a su utilización. Todo consiste en haber iniciado activamente en ellas a los enseñantes, haciéndoles tomar conciencia de la contribución extraordinaria que les aporta el ordenador. Como exigencia formal para el año 2000, por poco que los enseñantes dispongan de la posibilidad constante de consultar asimismo a investigadores especializados, las posibilidades se vuelven muy amplias.

Si, por el contrario, no puede llegarse a plantear la utilización habitual de técnicas proyectivas, los enseñantes deberían recibir al menos una formación psicológica básica suficiente para reconocer la presentación de los grandes mecanismos proyectivos y para sensibilizarse, también en este terreno, a la colaboración con especialistas.

Finalmente, el estudio y discusión de casos concretos, en cursos de formación inicial y de perfeccionamiento, harán descubrir la complejidad de los problemas que atañen a valores y actitudes, incitando por el mismo hecho a una gran prudencia, tanto en la evaluación como en su interpretación y la acción que se siga. Esta prudencia se impone con tanto más peso cuanto que nuestro saber en materia de definición y evaluación de actitudes sigue siendo escaso. El avance científico en este campo representa uno de los principales objetivos de las ciencias del comportamiento para las próximas décadas, sin que esto lleve a subestimar la formación de los valores y actitudes o a volvernos inoperantes en virtud de un escepticismo impertinente que nada tiene que ver con el examen crítico.

De todas
llevar a cabo
indirecta a lo
pacidad de lo
estimadas co
nación.

De todas maneras, el nivel elevado de aptitudes y competencias necesarias para llevar a cabo tales tareas confirma la necesidad de seleccionar de forma directa o indirecta a los maestros, así como de asegurarles una formación superior. La incapacidad de los alumnos de magisterio en la adquisición de actitudes y aptitudes estimadas como esenciales para la función pedagógica debería acarrear su eliminación.

ón racional, los refor-
de valores o actitudes
juego las actitudes,
sentido) y los méto-
respondan a las exi-

manente. Por lo que
o consciente al alum-
mpregnan el modelo,
itudes propuestos en

evaluación. En efec-
s valores y actitudes
endiendo los cambios
do el balance al tér-
s. Sin esto, se hace
nalmente, la evalua-
or sobre los resulta-
ulterior.

ntarios— que permi-
servación directa o
izadas no tienen por
técnica Q, diferen-
ionarios, *check lists*.
or lo que toca a la
ción. Todo consiste
doles tomar concien-
lor. Como exigencia
an de la posibilidad
s, las posibilidades

ión habitual de téc-
na formación psico-
grandes mecanismos
colaboración con es-

ursos de formación
e los problemas que
una gran prudencia,
e se siga. Esta pru-
en materia de defi-
e científico en este
del comportamien-
la formación de los
escepticismo imper-

4. LA SEGUNDA MODALIDAD DE LA FORMACION¹

Ya se trate de adultos dedicados de forma permanente a la función educativa, tras haber ejercido otra, o bien de miembros de la colectividad deseosos de desempeñar un papel educativo ocasional, pero institucionalizado, las exigencias de formación deben ser satisfechas. Si lo son, nuestros principios de partida implican que estos educadores se convierten socialmente en iguales a los otros. En tales condiciones, es evidente que si «todo ser humano está en situación de convertirse en un animador»², las modalidades de selección deberán aportar las garantías necesarias. Dado que la formación habrá de ser eminentemente flexible y activa, la selección no podrá llevarse a cabo previamente, de forma metódica, sino que será parte integrante del proceso de formación.

¿Hay que ver, en la aparición de enseñantes que siguen el segundo camino, un peligro de disminución de la calidad de los maestros? Al término de un profundo estudio, D. S. Anderson piensa más bien lo contrario:

El reclutamiento de un personal más veterano que haya tenido éxito en otro terreno puede tener por consecuencia elevar el nivel de vinculación al oficio y a la ética de la profesión. Más habría que inquietarse por el hecho de que tantos jóvenes se dediquen a la enseñanza debido a que «no les ha atraído otra cosa» o por no haber podido acceder a la carrera que les gustaba. Las escuelas normales especializadas en la formación de profesores de más edad indican que su moral es mejor y que poseen una intención más determinada de permanecer en la profesión que los jóvenes estudiantes de otros colegios. A título de ejemplo, el ciclo especial de estudios destinados a estudiantes de al menos veinticuatro años, organizado por la escuela normal secundaria de Melbourne, ha tenido un 95 por 100 de éxito entre 1959 y 1971³.

¹ El sistema expuesto en este capítulo se ha extraído directamente de una serie de documentos debidos a B. Schwartz, M. Hicter, M. Deprez, y al informe general de la conferencia general de la UNESCO, Tokio, 1972. Nos ha servido de base un informe de la comisión (73-0.036) del Servicio Nacional de Educación Permanente de Bélgica.

² Informe 73-0.036, pág. B 4.

³ ANDERSON, D. S.: *L'Acquisition d'une identité professionnelle chez les élèves-professeurs. Étude comparée*, OCDE, 1974, pág. 106.

Las dos líneas de fuerza de la formación en esta segunda modalidad, serán:

1.º El carácter esencialmente activo de la formación. Sus marcos teóricos servirán a cada paso para comprometerse más profunda y eficazmente en situaciones educativas reales que impliquen una responsabilidad personal. No se trata ya, pues, de «transmitir un saber y una conducta, sino de descubrir las situaciones psicosociales que incitan a los candidatos a formarse, a vivir por sí mismos esas situaciones y a integrarlas en una acción personal o colectiva verdaderamente original»⁴.

2.º La función, individualizada al máximo, se capitalizará sobre la adquisición personal original. No habrá de desarrollarse en relación de subordinación con un formador, sino en situación de igualdad y cooperación con él.

¿Qué papel va a desempeñar en este contexto el sistema de unidades capitalizables?

Concebir un programa de formación adaptado a cada candidato

Un programa personal que conduzca a la cualificación de animador exige la adición de *puntos de crédito* recogidos por el candidato según el ritmo que desee de entre un conjunto muy diversificado de disciplinas, campos y técnicas de expresión. En efecto, cada candidato tiene derecho a un determinado número de puntos cuando alcanza un nivel determinado. Como *sectores de puntos de capital*, pueden incluirse:

— Un *capital técnico*, representado por un cierto número de técnicas o de disciplinas (al menos dos) seleccionadas en función de su complementariedad primero y de su diversidad después. Además de esto, se exige un aprendizaje práctico, completado por una investigación acerca de la significación y papel de las disciplinas elegidas.

— Un *capital psicopedagógico* que comporta igualmente diversas disciplinas y una inserción análoga de la teoría y la práctica.

— Un *capital en medios de expresión y de comunicación* reunido de la misma manera que los precedentes.

— Un *capital socioeconómico*, igualmente compuesto de diversas disciplinas abordadas de manera semejante.

— Un *capital en técnicas de gestión, organización y administración*.

— Un *capital en conocimientos generales*.

Carnet del animador

La adición de los puntos de crédito representará el conjunto de capital indispensable para el reconocimiento del valor de los candidatos, a un nivel de formación y en una especialización determinada elegida previamente. La evaluación y la regularización de los estudios anteriores de formación deben constituir apartados

⁴ Informe 73-0.036, pág. B 2.

en el estableci
se transcriban
ticas. El carne
él los estadios

En fin, ¿c
pedagógica ini
versas ocasion
mente descent
la coordinació
encargadas res
gógica y de ar
y como elabor
glosajones).

Tanto por
mación, preco
titucional enca
parte integran
centralización
expuestas.

en el establecimiento de este cálculo. El total se contabilizará en un *carnet*, donde se transcriban debidamente controlados los diferentes estadios de formación y prácticas. El carnet es propiedad del animador en formación; sólo se mencionarán en él los estadios superados.

En fin, ¿cuál será el marco institucional de este segundo camino de formación pedagógica inicial? El informe de la comisión al que acabamos de referirnos en diversas ocasiones prevé la constitución de un centro autónomo de acción profundamente descentralizada a nivel de los diferentes poderes organizadores, asegurándose la coordinación a través de un órgano de gestión administrativa y de tres células encargadas respectivamente de los trabajos de concepción, de investigación pedagógica y de archivo (comprendido aquí como inventario de los hallazgos anteriores y como elaboración de perfiles individuales, semejante al papel de los *registrars* anglosajones).

Tanto por razones de igualdad de *status* como de economía y de unidad de formación, preconizamos que la estructura propuesta no se disocie del ensamblaje institucional encargado del primer tipo de formación inicial de los maestros, y forme parte integrante de la enseñanza superior universitaria. Las modalidades de descentralización de la acción e investigación de esta estructura han sido previamente expuestas.

5. PROBLEMAS ESPECIFICOS

Formación de los maestros de enseñanza técnica

Introducción

La enseñanza técnica, «cuya historia es la de una victoria larga y a veces difícilmente lograda de la formación escolar sobre la formación denominada 'en la brecha'»¹, debe responder a una necesidad casi infinita de exigencias profesionales y técnicas. Parecen dibujarse netamente ciertas tendencias.

1. El valor cultural de la técnica y de la tecnología está siendo cada vez mejor reconocido y se tiende a reservarle un papel progresivamente incrementado en la enseñanza fundamental, es decir, para todos.

2. Se tiende a suprimir la distinción estricta entre enseñanza secundaria general y enseñanza secundaria técnica. Idealmente, la escuela secundaria polivalente realiza la unión completa de ambas.

3. Los títulos o certificados de estudios secundarios, generales o técnicos, poseen el mismo valor académico. Un título de enseñanza técnica superior abre, pues, las mismas puertas universitarias que un título de enseñanza general.

4. La prolongación progresiva de la escolaridad obligatoria permite dar a los obreros cualificados y a los artesanos una formación general relativamente amplia, según formas adaptadas a sus aptitudes, facilitando las reconversiones necesarias para el desarrollo de la vida de un hombre del siglo XXI.

5. La educación permanente, facilitada por los «créditos de horas» y por la creación de una amplia gama de instituciones (como la universidad abierta), afecta particularmente a obreros y técnicos.

6. De aquí al año 2000 —y suponiendo que podamos llegar a él—, la lucha precoz contra las desventajas socioculturales no podrá impedir un gran número de retrasos pedagógicos desde el principio de la adolescencia. A estos adolescentes, a menudo muy condicionados en la esfera verbal y sin expectativa auténtica de éxito en estudios abstractos², debe ofrecérseles una formación profesional,

¹ BOETS, J.: *La formation du personnel enseignant et instructeur*. Coloquio sobre formación profesional, Comunidad Económica Europea, noviembre de 1964, pág. 25.

² Dado que tal diagnóstico se revela como erróneo, los créditos culturales obligatoriamente concedidos por las empresas y los sistemas de educación para adultos permiten la deseada reorientación.

especialmente bajo la dirección de técnicos, artesanos u obreros especialmente cualificados. Esta formación será lo más amplia posible, haciendo todo lo necesario para acompañarla de una formación general según estrategias particulares.

Los prejuicios tienen larga vida, y todavía no es seguro que para el año 2000 haya desaparecido por completo la antigua distinción de valor entre trabajo intelectual y trabajo manual. Ya en 1945, en los Estados Unidos, el Comité para la Educación en un mundo libre escribía:

Necesitamos más democracia... no solamente entre estudiantes, sino también entre especialidades y entre enseñantes (...). Es extraño que en una democracia industrial se consideren como inferiores (con relación a las especialidades de enseñanza general) las ramas (técnicas) que constituyen la base de la economía nacional y que, por consiguiente, se coloque también en segundo rango a los estudiantes que habrán de convertirse en sus practicantes³.

Formación de los maestros: Principios

El problema del reclutamiento y formación de maestros de enseñanza técnica es complejo. Esta enseñanza reviste numerosas formas, que difieren:

— por la naturaleza de las actividades: agrícolas, industriales y artesanales, cada una de ellas con sus respectivas especialidades, cuyas exigencias presentan la más extensa variedad;

— por enseñanzas de contenido muy diferentes: general, tecnológico, práctico;

— por los niveles de preparación: de los alumnos en desventaja y retrasados a los trabajadores cualificados técnicos e ingenieros ejecutivos.

Para los profesores encargados de cursos denominados «generales» y para los enseñantes de la teoría tecnológica, la regla fundamental que hemos adoptado es que todos deben proceder de la universidad y haber recibido una formación psicopedagógica equivalente a la de los otros enseñantes⁴.

³ Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society: *General Education in a Free Society*, Harvard University Press, Cambridge, 1945, pág. 27.

⁴ Inglaterra ofrece a este respecto un ejemplo interesante. Algunos colegios pedagógicos, preparando para certificados ordinarios de educación, organizan también cursos especiales que habilitan para alguna modalidad de enseñanza técnica. Por ejemplo, existen secciones de trabajos manuales, de tecnología y dibujo industrial, de economía doméstica y de administración de negocios, entre las 35 escuelas normales agrupadas en torno al Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Según su nivel y las exigencias de admisión, estas enseñanzas se imparten optativamente, como complemento al certificado de educación o agrupadas en uno o dos años a tiempo completo. Los programas comprenden tres grandes divisiones (véase University of London, Institute of Education, *Regulations and Syllabuses for the Certificate in Education*, 1969-70):

a) Pedagogía teórica: principios generales tendentes a capacitar a los estudiantes para examinar las ideas y prácticas relativas a la enseñanza dentro de un espíritu crítico; psicología pedagógica y psicología del desarrollo del niño y del adolescente; la educación y sus aspectos sociológicos.

b) Cursos técnicos: introducción mediante trabajos prácticos que motiven el planteamiento de cuestiones tecnológicas; la especialización interviene tras ese estadio. Un segundo título

Un problema pedagógico de nosotros de gran profesional, son las reglas universales permanecer a pedagógica qu ¿Deberá empre treinta o cua poder dirigir

Por el caso deberán también que se plantea su acción en Es aquí donde formación pedagógica in práctica debe especialistas d ficado, va a a drán un statu

Insistimos aportar simpl académicos cl do en cuenta bres cuya vic la materia.

Más allá profesional y claramente p

a) E

b) L

c) E

la modern

como a la

d) E

e) L

bre, respe

— La

que asumi

— La

de capacidad p

ría, construcció

c) Práctic

⁵ Véase Bo

Un problema mucho más difícil se suscita con la preparación psicológica y pedagógica de numerosos trabajadores prácticos (obreros cualificados, técnicos, artesanos de gran valor), quienes, en razón de su mismo saber y de su experiencia profesional, son llamados a desempeñar una misión educativa. En este sentido, las reglas universales, soluciones únicas y esquemáticas pueden satisfacer al teórico, pero permanecer a nivel de ideas puras, al menos si se las encierra en una burocracia pedagógica que haga depender el *status* de los certificados tradicionales de estudio. ¿Deberá emprender un maestro fontanero, mecánico, peluquero o carnicero, a los treinta o cuarenta años, estudios pedagógicos universitarios de varios años para poder dirigir los trabajos de práctica profesional?

Por el camino tradicional, ciertamente no. Sin embargo, estos jefes de trabajo deberán también resolver toda la gama de problemas pedagógicos y psicológicos que se plantean a sus colegas. ¿No resulta acaso deseable que también ellos sitúen su acción en un marco de reflexiones teóricas, filosóficas, históricas, sociológicas? Es aquí donde va a poder desempeñar plenamente su papel el «segundo camino de formación pedagógica» que acabamos de describir. Un proyecto de formación psicopedagógica individualizada que se apoye en la experiencia adquirida en la vida práctica debe elaborarse, progresivamente, basado en un amplio diálogo entre los especialistas de la formación y el candidato. Poco a poco, si éste se revela cualificado, va a acumular unidades de valor que, a partir de un cierto umbral, le valdrán un *status* profesional y financiero *igual al de los otros enseñantes*.

Insistimos: no se trata, sobre todo en lo que concierne al marco teórico, de aportar simplificaciones desnaturalizadoras, y en el fondo insultantes, a los enfoques académicos clásicos, sino de replantearse todos los problemas fundamentales, teniendo en cuenta el marco de referencia y los modos de pensamiento y lenguaje de hombres cuya vida profesional ha sido hasta el momento una lucha permanente contra la materia.

Más allá de todas las matizaciones, la formación de los maestros de enseñanza profesional y técnica debiera reposar sobre los siguientes principios fundamentales, claramente propuestos por J. Boets⁵.

- a) El trabajo es uno de los más importantes elementos de dignidad social.
- b) Las ciencias humanas ilustran cada día más la primacía del factor humano.
- c) El binomio trabajo-diversión desempeña el papel de regulador de la escuela moderna; se trata de preparar a los jóvenes tanto a la civilización del trabajo como a la civilización del ocio.
- d) El progreso social es una función creciente del progreso técnico.
- e) La enseñanza técnica debe «servir» a una formación completa del hombre, respetando tres reglas esenciales:
 - *La unidad del ser*: el desarrollo del hombre constituye una totalidad; hay que asumirlo explotando todas sus posibilidades intelectuales o manuales.
 - *La unidad de la enseñanza*: que postula la equiparación de todas las dis-

de capacidad puede obtenerse más tarde mediante cualificaciones particulares (por ejemplo, joyería, construcciones navales para el grupo de trabajo del metal).

c) Prácticas de enseñanza: al menos quince semanas.

⁵ Véase BOETS, J.: *La formation du personnel enseignant et instructeur*, ob. cit., págs. 25-26.

ciplinas concernientes a la formación y pone de relieve el papel preponderante de la coordinación de las diversas ramas.

— *La unidad de los lenguajes*: que equipara la expresión manual con las restantes formas de lenguaje (expresión escrita, expresión oral, expresión matemática, expresión gráfica), subrayando así una de las características esenciales de una *formación profesional* bien comprendida.

f) Formar antes que especializar, asociar de modo permanente la teoría y la práctica, la ciencia y la técnica; hacer descubrir el «contenido humano» de la técnica con la serie de imperativos por respetar.

Se perfilan así los contornos de una amplia cultura general, indispensable a los futuros trabajadores, y se esboza de esta forma un humanismo moderno que eleva la enseñanza técnica y profesional a la altura de los valores educativos. Es preciso inculcar esta filosofía de la enseñanza técnica a todo el personal enseñante y, muy especialmente, a los profesores de los cursos técnicos y prácticos. Enseñanza a través de textos, sin duda, pero, sobre todo, enseñanza por medio de numerosos ejemplos.

Algunos aspectos pedagógicos particulares

Habiéndose reconocido las dos posibles modalidades de la formación psicopedagógica, las notas que siguen no constituyen esbozos de programas generales, sino que indican simplemente ciertas orientaciones particulares que habrá de adoptar la formación de los que opten por la enseñanza técnica. En efecto, cualquiera que sea su esfera, las enseñanzas técnicas presentan ciertos rasgos específicos importantes para los que a ellas se dedican:

En primer lugar, preparar a los jóvenes para el ejercicio de una profesión útil en el mundo adulto, convirtiéndose así en ciudadanos autónomos. Por otra parte, contribuir al desarrollo intelectual, moral y social de estos alumnos. Prepararlos para su vida de ciudadanos, así como para el empleo de su tiempo libre.

El primero de estos objetivos constituye la razón de ser de las escuelas técnicas y, como consecuencia, la segunda finalidad debe adaptarse a las características de estos centros y a las posiciones mentales de los estudiantes que los frecuentan.

Ciertas dificultades son más acentuadas en estas enseñanzas que en otras. En particular, a niveles inferiores, las clases son más heterogéneas; especialmente, al principio de los ciclos, las diferencias no afectan solamente a la variedad de instituciones de origen, sino, además, a los motivos de aceptación de la rama técnica por parte de cada uno. En líneas generales se encuentran reunidos dos tipos de alumnos: aquellos a quienes de entrada les resultan atrayentes los estudios como medio de elevación social, y aquellos que, en oposición a los primeros, se dirigen hacia una salida profesional por haber fracasado en la enseñanza general⁶.

La influencia conjugada de estos factores específicos tiende a escindir el trabajo escolar en dos caras opuestas: una de ellas tiene como objetivo la actividad sobre la

⁶ Véase COSTER, S. de, y otros: *Essais sur la régression sociale virtuelle et l'enseignement*, Ed. de l'Institut de Sociologie, Bruselas, 1967.

materia o el sujeto mismo a las capacidades del alumno.

A los otros se les presenta act...

Contenido de

La dualidad reclaman, por en la elaboración de cursos de técnicas separados, re enseñanza. Así como recetas, pécidos habrá de ción metodol...

Este deseo otorgue a la en la que se

Los cursos ge

Los alumnos generalmente en el mundo adulto, que eso cen relacionar en la formación interés en las

— Todas profesionales los colegas que adecuadas. Ex colares.

— Las m análogo a los la realización d

En las ens materna, debe alumnos.

⁷ En las escu a los alumnos d permitir contacto cerse mutuament

materia o el medio humano; en definitiva, el ejercicio de una influencia exterior al sujeto mismo. La otra, cognitiva, afectiva o moral, concede un margen más amplio a las capacidades verbales, constituyendo su finalidad el desarrollo general del alumno.

A los orientados hacia los trabajos prácticos y de carácter realista conviene presentar actividades intelectuales y sociales que partan de temas que les atraigan.

Contenido de los programas de formación

La dualidad de fines, la heterogeneidad de clases y la multiplicidad de secciones reclaman, pues, una atención particular de los centros de preparación pedagógica en la elaboración de los planes de estudio, ya se trate de enseñanza general, de cursos de tecnología o de trabajos prácticos. Para soslayar la proliferación de cursos separados, resulta preciso agruparlos en departamentos animados por equipos de enseñanza. Además de ello, los principios y actividades didácticas, lejos de aparecer como recetas, deben derivarse de las materias básicas, cuyos contenidos no enciclopédicos habrán de seleccionarse en función del criterio de su utilidad en la formación metodológica.

Este deseo de unidad se manifestará ante todo en el papel preferente que se otorgue a la toma de conciencia de los fines y tendencias de la enseñanza técnica en la que se compromete el futuro profesor.

Los cursos generales y la tecnología

Los alumnos que se dirijan hacia la enseñanza técnica profesional se encuentran generalmente vinculados a un oficio o a un grupo polivalente de ocupaciones en el mundo adulto. Frecuentemente, los trabajos prácticos ejercen sobre ellos tal atracción, que esos alumnos presentan ciertas reticencias hacia los cursos que no parecen relacionarse directamente con ellos. Por eso deben ocupar un lugar preferente en la formación de los profesores los medios de concentración y motivación del interés en las materias de cultura⁷:

— Todas las enseñanzas pueden ser motivadas en relación con las especialidades profesionales y aplicadas a éstas. Basta que los maestros mantengan contacto con los colegas que dirigen las actividades de taller u oficina para encontrar sugerencias adecuadas. Existen, por lo demás, en este sentido muchos y buenos manuales escolares.

— Las materias denominadas culturales pueden integrarse según un sistema análogo a los *social studies* de los países anglosajones y estudiadas con ocasión de la realización de proyectos.

En las enseñanzas que atañen a materias verbales, y especialmente a la lengua materna, deben adaptarse los programas y métodos a las particularidades de los alumnos.

⁷ En las escuelas polivalentes se impulsa la organización de actividades culturales comunes a los alumnos de la enseñanza general y la técnica. La asistencia a un mismo centro debería permitir contactos personales entre las dos categorías de alumnos, quienes podrían así enriquecerse mutuamente.

La mayor parte de los cursos se dedican a problemas centrados en realidades concretas, y los trabajos prácticos referidos a la lucha contra la materia se prestan poco al ejercicio de la palabra o de la escritura, lo que implica para muchos un serio obstáculo. Los futuros enseñantes deben ser adiestrados para hacerse cargo de estas características, sobre todo a nivel de la preparación de trabajadores manuales, mediante la aplicación de pruebas diagnósticas sobre las materias y capacidades esenciales y el reaprendizaje individualizado en función de las debilidades personales con vistas a asegurar un buen punto de partida del año escolar, y también poniendo el acento ante todo en la comunicación: comprensión de lecturas relativas a los intereses de los alumnos, iniciación al uso frecuente de obras de referencia, redacción de notas y de informes técnicos claros y precisos, etc.

*Los maestros de cursos prácticos*⁸

A principios de siglo existía la tendencia a concederles escasa consideración, estimándoles como simples monitores. Se está corrigiendo poco a poco este prejuicio. En realidad, su papel es capital. Su acción educativa resulta preponderante no solamente por la importancia del horario que ocupan, sino también por las responsabilidades educativas que asumen, como la adquisición de hábitos de orden y cuidado; desarrollo de la conciencia profesional, del orgullo por el oficio, por modesto que sea, etc. Así se van construyendo valores y actitudes positivas.

La formación de los profesores de prácticas, en consecuencia, debe ser tan amplia y meticulosa como la de sus colegas de cursos verbales. Como hemos visto, el *status* de ambas categorías de educadores ha de ser, por lo demás, el mismo.

Los maestros de educación especial

En todos los países industrializados, la tendencia es clara: cada vez se crean redes escolares más amplias para acoger el mayor número de niños deficientes o en situación de desventaja⁹.

⁸ «En el pasado (para convertirse en profesor de práctica industrial), bastaba con saber manejar bien los útiles y tener deseos de enseñar. Hoy día, las escuelas piden profesores de práctica industrial que posean una formación pedagógica equiparable a la de los otros enseñantes. A este respecto, el profesor de prácticas ha pasado del *status* de 'profesor especial' al de 'profesor normal'. Aunque las exigencias varían según los países, generalmente se pide que el profesor de prácticas haya realizado cuatro años de estudios superiores (*college degree*) que cubran: a) los cursos generales; b) cursos pedagógicos, entre ellos la metodología especial y la práctica de la enseñanza; c) cursos de práctica industrial que comprendan una formación básica en una amplia variedad de actividades de taller y una especialización en una de tales actividades por lo menos» (HUTCHCROFT, C. R.: «Industrial Arts», en *Encyclopedia of Educational Research*, McMillan, Nueva York, 1969, pág. 693).

El Congreso de 1971-72 de la Central General de Servicios Públicos (CGSP) de Bélgica exige de forma *inmediata* que las universidades u otras instituciones de nivel universitario «aseguren la formación (por un período mínimo de tres años) de profesores de cursos técnicos y/o prácticos, sobreentendiéndose que éstos comprenderán un período de prácticas industriales» (CGSP, *Résolution du Congrès 1971-1972*, pág. 6).

⁹ La noción de alumno «deficiente» o «en desventaja» no siempre es fácil de abordar. Por ejemplo, la ley sueca de 1962 denomina «deficiente» a «todo individuo que, por razones

Mientras que los afectados a la educación especial se halla aún por realizar en las aulas de la lectura a comenando, así los alumnos de muestran que e dualización del

Las instituc especial siguen el año 2000, la

Nuestra pos antes posible, integrales (form

Para los en cia deficiente a capitalizables p te, enseñantes poseen también

Desde hace a los alumnos ordinarias, anin en educación d este movimient no se polariza aptitudes de las persigue más bie

físicas o psicológ especiales vincula learners), los def turbaciones de le ciones graves, de ciales. A esta lis carácter, jóvenes lias con problema

¹⁰ Algunos est clases ordinarias, justificada en los talizar sobre otras seis años, lo que

¹¹ «... las idea ción del número e también una clas reemplazar las esc ce de la reberch

¹² LABREGERE, Internationale de

Mientras que en el campo de la medicina y de la psicología, estudios importantes afectan a los diferentes tipos de obstáculos, la pedagogía de la educación especial se halla aún relativamente poco desarrollada. Los mayores progresos se han realizado en las acciones educativas de fuerte componente técnico, como la enseñanza de la lectura a los ciegos, el tratamiento de sordomudos o la kinesiología. Se está comenzando, asimismo, a recurrir al ordenador para contribuir a la educación de los alumnos deficientes. Ciertos trabajos, anglosajones y alemanes sobre todo, demuestran que esta poderosa ayuda abre ampliamente el camino a una mejor individualización del tratamiento.

Las instituciones especializadas en la formación de maestros para la enseñanza especial siguen siendo muy escasas. Todo permite pensar, sin embargo, que, para el año 2000, las cosas van a evolucionar notablemente en este terreno.

Nuestra posición de principio es la misma que en las restantes ocasiones: lo antes posible, todos los maestros de enseñanza especial deben ser universitarios integrales (formados por el primer o segundo camino).

Para los enseñantes que hayan elegido especializarse en educación de la infancia deficiente a partir de sus estudios universitarios iniciales, el sistema de unidades capitalizables permite reconversiones hacia otras formas de enseñanza. Inversamente, enseñantes formados para la educación de alumnos no situados en desventaja poseen también la facultad de prepararse así en esta especialidad¹⁰.

Desde hace pocos años existe una tendencia progresivamente creciente a acoger a los alumnos en situación de deficiencia ligera o media en el seno de las clases ordinarias, animadas por un equipo de enseñantes que cuente con un especialista en educación de alumnos deficientes¹¹. Como señala acertadamente A. Labregere¹², este movimiento se extenderá en razón de la evolución profunda de la escuela, que no se polariza ya esencialmente en aprendizajes cognitivos estrictos que requieran aptitudes de las que se hallan relativamente carentes los alumnos deficientes, sino que persigue más bien un abanico de objetivos de dominante afectiva que permita un mayor

físicas o psicológicas, encuentre dificultades considerables en su vida cotidiana». En las clases especiales vinculadas a las escuelas fundamentales pueden admitirse los alumnos lentos (*slow learners*), los deficientes auditivos, ambliopes, deficientes motores, los niños que sufren perturbaciones de lectura o escritura y aquellos cuya salud exige el aire libre. Para las perturbaciones graves, deficiencias asociadas, retraso mental profundo, etc., existen instituciones especiales. A esta lista, pueden añadirse todavía los sujetos con perturbaciones de lenguaje, de carácter, jóvenes delincuentes y deficientes sociales (huérfanos, alumnos que proceden de familias con problemas, etc.).

¹⁰ Algunos estiman que deberían imponerse algunos años de experiencia de la enseñanza en clases ordinarias, antes de acceder a la educación especial. Esta disposición quizá resulte más justificada en los sistemas de formación relativamente breve, en los que se debe poder capitalizar sobre otras adquisiciones. La formación inicial que proponemos se extiende de cinco a seis años, lo que modifica considerablemente la situación.

¹¹ «... las ideas nuevas se traducen (en Suecia) por hechos tales como los siguientes: reducción del número de clases especiales; incremento del número de niños deficientes que, siguiendo también una clase ordinaria, se benefician asimismo de una enseñanza de apoyo; tendencia a reemplazar las escuelas especiales por clases especiales» (UNESCO: *Situation actuelle et tendance de la recherche dans le domaine de l'éducation spéciale*, París, 1973, pág. 19).

¹² LABREGERE, A.: *Modèles pour l'éducation spéciale des enfants exceptionnels*, en «Revue Internationale de Pédagogie», XX, 1974, núm. 3, págs. 336-354.

grado de heterogeneidad. Esta posible heterogeneidad hace deseable que todos los enseñantes adquieran al menos nociones generales de defectología.

Pero entre este ideal, más o menos lejano según los países, y la situación actual, va a producirse una evolución que, según nuestras previsiones, estará lejos de haber llegado a su término en el año 2000.

Es absolutamente necesario que, siguiendo el ejemplo del Japón, la Unión Soviética o los Estados Unidos, cada país ponga en práctica, de aquí al año 2000, al menos un importante centro de investigación (idealmente descentralizado en diversas regiones) en materia de educación de deficientes.

El Instituto Nacional de Investigaciones Integradas sobre la Educación Especial ha sido creado en Japón en 1972. Tiene por objeto: 1.º, efectuar investigaciones prácticas sobre la enseñanza especial por medio de un método multidisciplinario; 2.º, impartir cursos de perfeccionamiento profesional y técnico a los enseñantes que se dedican a la enseñanza especial, y 3.º, coordinar y favorecer la investigación sobre la enseñanza especial. El Instituto se compone de siete divisiones de investigación: educación de niños que presentan problemas visuales, educación de niños que sufren perturbaciones auditivas y verbales, educación de niños que presentan retraso intelectual, educación de enfermos y de enfermos graves, educación de niños con problemas afectivos, educación de los que sufren de doble deficiencia y tecnología de la enseñanza. Cada una de estas divisiones es la sede de actividades de investigación y desarrollo (RD) extremadamente dinámicas dedicadas al sostenimiento y métodos de la educación especial. La Escuela Nacional de Kurihame para los MDE (siglas de «mentales, débiles, enfermos»), creada en 1973, es un establecimiento experimental en el que se elaboran nuevos métodos pedagógicos en estrecha asociación con las actividades de investigación y desarrollo del Instituto.

El Instituto sirve también de centro de perfeccionamiento para los profesores de educación especial. Para ser titulado con Certificado especial de aptitud pedagógica, los candidatos deben obtener las unidades de valor exigidas para la escuela de ciegos, la escuela de sordos o la escuela de los MDE, además del certificado de aptitud pedagógica correspondiente a la escuela maternal, a la escuela primaria, a la escuela secundaria del primer ciclo o a la escuela secundaria de segundo ciclo. Los programas de perfeccionamiento se dividen en categorías en función del déficit que presenten los alumnos. Existen programas amplios (un año) y programas breves (uno a tres meses) destinados a la formación de animadores. Este Instituto se caracteriza por la integración de actividades de investigación y perfeccionamiento.

El Instituto de Defectología de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la Unión Soviética (creado en 1943) cuenta con veintidós laboratorios, que se ocupan de las deficiencias auditivas, visuales y verbales, del retraso mental, retrasos temporales de desarrollo, perturbaciones motoras y deficiencias asociadas. En relación con los departamentos de defectología, diferentes ciudades de la Unión Soviética están dotadas de centros superiores de formación pedagógica.

En los Estados Unidos, el Centro de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Columbia ha adquirido un renombre mundial. Esta institución

presenta un investigación ofrecido por la actividad investigación

Un sector en ple

En el occide de las necesida la instrucción d entorno ayudaba algunas iniciativ ciones para sord

La sociedad a partir de 187 obra instruida; de la instrucció físicas.

Las miserias taron un inmer conduciendo a del carácter y de

Desde 1945 nales nacidas de los esfuerzos de título 26 de la simple afirmaci ciones dedicadas tales.

Poco a poco escéptico hacia parte de los alu posibilidades au causas de cierta o tratamiento. heterocronía de que es preciso gos y sociólogos

¹³ UNESCO: *S spéciale*, ob. cit., p

¹⁴ La escolarid en 1882.

¹⁵ MAKARENKO,

¹⁶ Véase PERIE

¹⁷ Véase ZAZZO

presenta un ejemplo muy claro del beneficio que puede extraer un centro de investigación y formación en el terreno de la educación especial, del potencial ofrecido por los diferentes departamentos de una universidad. También se conoce la actividad desplegada por la Fundación Joseph P. Kennedy para impulsar la investigación en la práctica de la educación especial¹³.

Un sector en plena juventud

En el occidente europeo, esencialmente rural desde antes del siglo XIX, la presión de las necesidades materiales, a menudo escasamente aseguradas, contaba más que la instrucción de los niños en la mayor parte de las familias; la compasión del entorno ayudaba a sobrevivir a los más desheredados. Sólo se habían desarrollado algunas iniciativas colectivas suscitadas por la caridad cristiana: hospicios, instituciones para sordos o ciegos.

La sociedad sólo comienza a interesarse por la educación de los deficientes a partir de 1870, cuando la evolución técnica exige la formación de una mano de obra instruida; la generalización de la enseñanza primaria¹⁴ planteó el problema de la instrucción de los niños afectados de debilidad mental o de enfermedades físicas.

Las miserias de la guerra de 1914-1918 y las revoluciones subsiguientes suscitaron un inmenso esfuerzo de reeducación de los millones de niños sin hogar¹⁵, conduciendo a una concepción más humana del tratamiento de las perturbaciones del carácter y de la delincuencia juvenil.

Desde 1945, no sólo los gobiernos, sino también las organizaciones internacionales nacidas de la segunda guerra mundial, proclaman y manifiestan su interés por los esfuerzos de prevención y tratamiento de las formas de inadaptación. El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos no quedará en simple afirmación de intenciones. A partir de 1948, la UNESCO sostiene asociaciones dedicadas a la protección de la infancia y a la ayuda a los deficientes mentales.

Poco a poco, la aportación de trabajos científicos permite abandonar el fatalismo escéptico hacia muchas formas de deficiencias. Se consigue hacer hablar a la mayor parte de los alumnos sordos mediante la óptima utilización de los residuos de sus posibilidades auditivas¹⁶. Biólogos, neurólogos, psiquiatras, han podido aclarar las causas de ciertas anomalías mentales, sugiriendo medios apropiados de prevención o tratamiento. Los trabajos de Zazzo¹⁷ y su equipo, al introducir el concepto de heterocronía del desarrollo, muestran que todo niño retrasado presenta virtualidades que es preciso despertar y desarrollar gracias a una educación idónea. Los psicólogos y sociólogos estiman que, en casi todos los casos, las perturbaciones del carác-

¹³ UNESCO: *Situation actuelle et tendance de la recherche dans le domaine de l'éducation spéciale*, ob. cit., pág. 71.

¹⁴ La escolaridad obligatoria fue votada por el parlamento inglés en 1876 y por el francés en 1882.

¹⁵ MAKARENKO, A.: *Poema pedagógico*, Planeta, Barcelona, 1972.

¹⁶ Véase PERIER, O.: *La Perception vibro-tactile. Oto-rhino-laryngologie*, 1972, págs. 645-656.

¹⁷ Véase ZAZZO, R., y otros: *Los débiles mentales*, Fontanella, Barcelona, 1973.

ter tienen su origen en carencias afectivas y, en consecuencia, pueden eliminarse o atenuarse mediante una paciente educación.

Cada vez nos damos mejor cuenta de que, en el campo de la educación especial, la frecuencia de fracasos descansa menos en las deficiencias de los alumnos que en la insuficiencia de los métodos¹⁸.

Cierto es que las inversiones dedicadas al tratamiento de niños deficientes representan sumas considerables. Pero se saldan con beneficio apreciable cada vez que conducen a formar un adulto adaptado, que en otro caso constituiría una permanente carga financiera para la sociedad. A este respecto son estimulantes los progresos de la preparación y orientación profesional en la enseñanza especial.

Por el hecho de su juventud y su tortuosa evolución, la enseñanza a los deficientes presenta aún abundantes debilidades y, en particular, una falta de unidad.

Se impone, evidentemente, una formación especializada de los educadores. Para muchos de los deficientes físicos, el nivel de enseñanza es el mismo que para los no deficientes, pero se requiere una técnica de enseñanza específica, más que un método general diferente, para la enseñanza de los ciegos, semisordos o ciertos enfermos motores cerebrales. Para los deficientes mentales ligeros, la cuestión reside con frecuencia en individualizar y adaptar la enseñanza ordinaria, más que en poner en práctica métodos fundamentalmente diferentes. Por el contrario, los deficientes profundos exigen estrategias específicas.

La acción de todas las instituciones converge hacia dos fines: conducir a los niños y adolescentes que les son confiados hacia la autonomía, sea cual fuere la naturaleza de las deficiencias de que se vean afectados, y llevarlos a todos a la salud mental y a la integración armoniosa en el seno de la sociedad.

Para preparar esta integración resulta necesario establecer, junto a los tratamientos individuales, numerosas actividades de trabajo de grupo, cooperación y ayuda mutua. El enquistamiento en la soledad representa una amenaza para el deficiente.

Selección y preparación del personal

Las dificultades inherentes a la enseñanza especial se suman a la complejidad, de por sí muy amplia, de la enseñanza ordinaria. Así, la educación especial implica en las personas que se dedican a ella:

— La síntesis de una amplia cultura, finura de intuición psicológica y flexibilidad de actuación a situaciones cambiantes¹⁹.

— La capacidad de practicar un vasto conjunto de modalidades docentes, de programar solo o en equipo aprendizajes adaptados a cada tipo de deficiencia, incluso a cada individuo.

— La voluntad permanente de progreso en una misión siempre laboriosa, en la que los logros, generalmente frágiles, deben ser incesantemente reforzados.

— Un carácter abierto a la cooperación con todas las instancias impulsoras del desenvolvimiento de los niños que le son confiados.

¹⁸ UNESCO: *Situation actuelle et tendance de la recherche...*, op. cit., pág. 19.

¹⁹ Por flexibilidad entendemos aquí «la capacidad de estructurar, desestructurar o reestructurar una totalidad hasta agotar todas sus posibilidades; se halla siempre presente una cierta conciencia de las consecuencias eventuales (DELTOUR, J.: Conferencia, 1973).

— Una p
que se renueva

Tales cual
cional valor h
comienzan a e
de forma que
favorables.

La cuestió
candidatos esta
sana vocación:
normales, que
quebrantada, e
inadaptados.

Se han he
selección objet
exámenes de p
mente negativo
indicación. A f
ciones de cará
cursos de form
petentes.

La Federac
zación de etap
rían contacto
res no permit
experimentar a
quienes les ob

¿Cuáles de
especial?

En lo que
delicado en cu
específica. La
rías de las inst
sivas: cursos c
mación relativ
niños incluidos
lo que excluye
nios, la investi
derable de def
y de medios e
revelado la exi
que se ocupan c

²⁰ Véase FRAN

²¹ Véase Com

²² Véase SEGAR

— Una perseverancia permanente hacia la superación de todas las dificultades, que se renueva después de cada fracaso.

Tales cualidades solamente pueden encontrarse en una élite dotada de un excepcional valor humano²⁰. La opinión más extendida es que las cualidades necesarias comienzan a esbozarse antes del deseo de dedicarse a los deficientes e inadaptados, de forma que la preparación psicopedagógica enriquece y precisa estas tendencias favorables.

La cuestión es, sin embargo, muy importante. Parece que un gran número de candidatos están atraídos hacia las instituciones especiales por móviles ajenos a una sana vocación: enseñantes decepcionados por fracasos en las escuelas para alumnos normales, que esperan tener éxito en otra modalidad; maestros de salud mental quebrantada, que creen resolver sus problemas personales en contacto con niños inadaptados.

Se han hecho esfuerzos por recurrir a métodos psicotécnicos para efectuar una selección objetiva. Estos se han revelado de insuficiente validez. En cuanto a los exámenes de psicología profunda de la personalidad, son largos y sus datos solamente negativos; hasta el momento no se ha llegado más que a signos de contraindicación. A falta de medios seguros de selección, se ha recurrido a veces a precauciones de carácter empírico. Así, en Francia, las candidaturas de enseñantes para cursos de formación especial son objeto de encuestas por parte de inspectores competentes.

La Federación Internacional de Comunidades de Niños recomienda²¹ la organización de etapas de sensibilización, en el curso de las cuales los candidatos tomarían contacto real con grupos de niños inadaptados o deficientes. Prácticas similares no permiten situarse realmente «con conocimiento de causa», pero permiten experimentar a los candidatos enseñantes la vocación en un primer momento y, para quienes les observan, extraer conclusiones iniciales acerca de su adaptabilidad.

¿Cuáles deberían ser las líneas de fuerza de preparación para la educación especial?

En lo que concierne a la organización de los programas, se plantea un problema delicado en cuanto al equilibrio entre una formación polivalente y una iniciación específica. La tendencia actual, con ciertas variantes según los países y las categorías de las instituciones, propende a la distribución de materias en tres fases sucesivas: cursos comunes, preparaciones específicas y prácticas. Comenzar por una formación relativamente general se justifica con diversos argumentos: numerosos niños incluidos en la enseñanza especial presentan diversas formas de deficiencias, lo que excluye una preparación unilateral. Por otra parte, desde hace varios decenios, la investigación ha llevado a la distinción de un número cada vez más considerable de deficiencias; esta diversidad exige una gran variedad de tratamientos y de medios educativos. Por ejemplo, una encuesta llevada a cabo por Segal ha revelado la existencia en Gran Bretaña de ciento cuarenta y seis clases de centros que se ocupan de los inadaptados²².

²⁰ Véase FRANÇOIS, M.: *La valeur humaine*, en «Communautés d'enfants», núm. 2, 1973.

²¹ Véase *Communautés éducatives*, 1973.

²² Véase SEGAL, S. S.: *No Child is Ineducable*, Pergamon Press, Oxford, 1967.

La unidad de acción es un postulado indispensable en esta educación particularmente difícil. Conciérne a todas las instancias que cooperan, desde cualquier ángulo, en el seno de una institución la rehabilitación de los niños que les son confiados. Ello implica una total armonía por lo que respecta a los objetivos y un consenso muy elevado relativo a la estrategia de las diferentes actividades²³.

Hemos podido apreciar que en las escuelas para normales se da la tendencia a sustituir la acción de maestros aislados por la de equipos de enseñantes. En la enseñanza especial, esta medida se convierte en necesidad absoluta. El principal problema de la salud mental de los inadaptados y deficientes, así como el de su inserción social satisfactoria, requiere para su solución una cooperación estrecha entre maestros, educadores, asistentes sociales, familias, colaboradores médicos e incluso del personal de servicio. Cada uno de ellos sólo conoce una porción de los factores complementarios que estructuran el pleno desenvolvimiento de los niños. La documentación mutua resulta indispensable para dilucidar cualquier caso-problema; decidida la estrategia de un tratamiento, solamente podrá alcanzarse un resultado positivo en la medida en que todos cumplan su papel en la coordinación de un equipo orientado hacia idéntico objetivo.

Durante la primera fase de su formación, las visitas y cursos inclinarán a los estudiantes a una elección entre los diversos grupos de deficiencias a las que pueden dedicarse. La preparación específica se adecúa a los problemas planteados por la educación de los niños de esa categoría, en lo relativo a su estado físico, dificultades psicológicas, didáctica del tratamiento y aprendizaje, medios tecnológicos utilizables tanto en la enseñanza como en la orientación profesional. Ni que decir tiene que los programas habrán de reservar un lugar no despreciable a los trabajos prácticos e instituciones con vistas a llevar a los candidatos a una progresiva familiarización con el quehacer hacia el que se sienten atraídos.

En general, al menos en lo que respecta a las formas de inadaptación psicológica, hay que esforzarse por evitar una especialización excesivamente rígida; la aportación de investigaciones científicas puede ayudar positivamente a los que se hallan sometidos a una preparación suficientemente flexible. Además de esto, suelen agruparse las materias en determinados departamentos con la intención de preservar la unidad de los programas.

Más que en otros lugares, los futuros enseñantes sólo pueden alcanzar una auténtica cualificación en la especialidad elegida trabajando lo más posible sobre el terreno; la manera de crear y mantener en una clase o centro un clima afectivo sólo puede ser conocida y asimilada a través de una práctica de suficiente duración. En terrenos donde la ciencia apenas ha desbrozado aún el camino, muchas prácticas solamente pueden ser dominadas mediante ensayos, cuyos resultados ha de

²³ «Este conjunto de conocimientos especiales básicos, cuyo interés se pone de manifiesto al menos en relación a posibles reclasificaciones posteriores de los profesionales en otras opciones, es tanto más necesario cuanto que todos nosotros conocemos los abundantes casos de niños que presentan deficiencias asociadas o múltiples, casos que cada vez se presentan con mayor frecuencia e incluso tienen tendencia convertirse en uno de los signos distintivos de la evaluación de los síntomas de inadaptación de nuestros días» (LINSTER: *La formation du personnel intervenant directement dans l'éducation des enfants atteints d'arriération mentale modérée et sévère*, Simposio de Luxemburgo, marzo 1971).

evaluar y me
tente (una s
escasa segurid

Para hace
impregnación
una clase o d
asesor cualific
por sí mismo
la carrera. N

A fin de
institución de
educadores y
Se impartiría
examen de lo
se aprendería
la dilucidación

En princ
cargo la prep
a los niños, a

— Dado
dad a las ins
previstas, a l

— Sus fu
estudios e in
puesta en prác

— La un
par en torno
arrollo de las

Pero en e
requiere un p
aún si se imp
rior. Así, en B
la dirección d
10.910 puest
100 estaban d

La vincula
por las inicia
cuadros (direc
cas de forma
nes de iniciaci
señantes a tra

Tales fórm
Ministerio de

²⁴ De hecho,

evaluar y mejorar el mismo interesado gracias a los consejos de un colega competente (una sólida formación básica resulta tanto más necesaria en función de la escasa seguridad del terreno de aplicación).

Para hacer adquirir la técnica indispensable, importa prever una «práctica de impregnación», en el curso de la cual el aspirante asumirá la responsabilidad de una clase o de un grupo en una institución prestigiosa con la ayuda fraternal de un asesor cualificado. Al término de este último período, el candidato podría estimar por sí mismo si posee realmente la «presencia de ánimo» necesaria para abrazar la carrera. Naturalmente, esta fase de prácticas estaría enteramente remunerada²⁴.

A fin de garantizar la unidad de acción de las personas que actúan en una institución determinada, sería conveniente prever la formación de los enseñantes, educadores y asistentes sociales especializados en el seno del mismo establecimiento. Se impartirían ciertos cursos comunes y, especialmente, el adiestramiento para el examen de los casos-problema se efectuaría en grupos compuestos, en cuyo seno se aprendería la cooperación indispensable de todas las instancias interesadas en la dilucidación de tales situaciones.

En principio, la universidad resulta ser la mejor cualificada para tomar a su cargo la preparación del personal de enseñanza, de educación y de ayuda social a los niños, adolescentes y adultos deficientes o en desventaja porque

— Dado el prestigio y nivel de su enseñanza, puede llevar candidatos de calidad a las instituciones especiales, personas capaces de adaptarse a situaciones imprevistas, a las innovaciones y a los futuros progresos de la ciencia.

— Sus fuentes de documentación le permiten tomar rápido conocimiento de los estudios e investigaciones, controlando su validez y asegurando la difusión de su puesta en práctica.

— La universidad es la mejor cualificada para acometer investigaciones y agrupar en torno un equipo de centros capaces de cooperar en investigaciones de desarrollo de las más urgentes necesidades.

Pero en esta enseñanza joven, aún más que en los centros para normales, se requiere un período de transición. La penuria actual de personal se agravaría más aún si se impusieran con brusquedad las exigencias de una formación a nivel superior. Así, en Bélgica, el Estado ha nombrado a muchas personas no diplomadas para la dirección de instituciones para deficientes mentales. En Francia, en 1970, de 10.910 puestos presupuestados para educadores especializados, solamente el 50 por 100 estaban ocupados por personal cualificado.

La vinculación entre educación especial y universidad podría verse favorecida por las iniciativas siguientes: responsabilidad inmediata de la formación de los cuadros (directores de centro, inspectores); propagación de informaciones científicas de forma accesible al personal actual de las instituciones; organización de sesiones de iniciación a las novedades, dedicadas a los profesores; asociación de los enseñantes a trabajos de investigación y desarrollo.

Tales fórmulas transitorias existen en Francia, donde las iniciativas parten del Ministerio de Educación Nacional, y en Gran Bretaña, donde ciertas universidades,

²⁴ De hecho, el modelo de Frey que hemos visto más arriba se aplica también aquí.

de acuerdo con colegios de educación de la propia región, han puesto a punto un sistema de cursos que responde a la diversidad de necesidades y niveles.

Asegurar una sólida formación científica manteniendo el nivel necesario para el perfeccionamiento permanente constituyen condiciones necesarias, pero no suficientes, para garantizar la idoneidad del personal de las instituciones. Aquí más que en otra parte, los conocimientos y capacidades de los enseñantes y educadores representan solamente un potencial valorizado por la intensidad de la vocación. Pero ésta es una planta delicada que se marchita fácilmente al viento de las decepciones y conflictos. Por eso, deben tomarse medidas a fin de atraer una élite a los centros consagrados a los deficientes e inadaptados, para ayudarles a preservar su «presencia de ánimo» a través de las tormentas y tempestades de la existencia. Se impone la creación de servicios de orientación.

Un trabajo efectuado en condiciones particularmente difíciles y la exigencia de una preparación suplementaria deben implicar una remuneración más elevada para los maestros de educación especial que para los demás.

En la enseñanza especial, donde el dinamismo estimulante se convierte en una cualidad esencial, el impulso puede perder su fuerza tónica bajo el peso de las fatigas de la profesión y de las vicisitudes de la vida familiar. Por ello es necesario prever la posibilidad de rehabilitación en centros para normales.

En la situación actual, la preparación de los maestros de educación especial se efectúa en función de exigencias de duración y nivel científico muy variables según los países. Los ejemplos siguientes concretizan esta situación y nos permiten tomar conciencia del camino que queda por recorrer para llegar a las modalidades de formación preconizadas.

En Francia, la preparación para la educación especial puede efectuarse en cuatro meses a tiempo completo, excluidas las prácticas; ésta se imparte en centros dependientes del Ministerio de Educación Nacional.

En Bélgica, la preparación se deja a iniciativas privadas o a servicios provinciales, extendiéndose a dos o tres años con dedicación parcial.

El contenido de los programas de formación no se halla unificado todavía en muchos de los países de Europa. Con frecuencia surgen desacuerdos entre los Ministerios afectados, especialmente el de Sanidad y Educación, bien con motivo de los criterios de admisión de niños o a propósito de la esencia y organización de los cursos.

En Inglaterra, la National Union of Teachers ha propuesto, basada en trabajos de comisiones oficiales²⁵, un plan de estudios que permite obtener el título de enseñanza en deficientes mentales; dentro de él se incluyen las siguientes divisiones²⁶:

- la salud del niño;
- el desarrollo normal de los niños;
- desarrollos recientes del pensamiento psicológico;

²⁵ Véase *Half Our Future (The Newson Report)*, The Central Advisory Council for Education, Londres, 1963.

²⁶ Véase SEGAL, S. S.: *No Child is Ineducable*, ob. cit.

— psic
— mé
— exp
— dot
— con
cia y valor
— la v
— el a
— las
— vis

Tales c
este esquer
Universidad
po complet
determinad
tación educ
ficientes fís
última secc
psicología,
ciales y ad
ñanza super

Las rea
ñas al lado
este último
versidades
mas), sord
(tres progr
mas) y enf
de estudios

Aquí se
del año 200

Los maestros y como encar

A una cor
vida entera,
la función ens

²⁷ Véase Uni
y siguientes.

²⁸ *Ibid.*, pág.

²⁹ Véase al r
seignants au Jap

³⁰ Mentales, c

han puesto a punto un nivel y niveles. el nivel necesario para necesarias, pero no suficientes. Aquí más que docentes y educadores realidad de la vocación. Pero momento de las decepciones er una élite a los cen- es a preservar su «pre- la existencia. Se im-

ciles y la exigencia de ción más elevada para

te se convierte en una bajo el peso de las fati- Por ello es necesario nales.

de educación especial científico muy variables a situación y nos per- para llegar a las mo-

puede efectuarse en sta se imparte en cen-

s o a servicios provin- cial.

alla unificado todavía desacuerdos entre los ción, bien con motivo esencia y organización

uestro, basada en tra- mite obtener el título yen las siguientes di-

- psicología del niño deficiente;
- métodos de educación en la escuela especial;
- expedientes individuales;
- dotes y *tests* pedagógicos;
- conocimiento de un amplio conjunto de actividades prácticas; importancia y valor terapéutico de las mismas en la educación de los deficientes;
- la vida cotidiana y sus problemas en externado e internado;
- el acceso del niño deficiente a empleos de la vida comunitaria;
- las disposiciones legales concernientes a los cuidados de los deficientes;
- visitas de centros.

Tales cursos se imparten según un programa más o menos inspirado en este esquema en varios colegios pedagógicos²⁷. El Instituto de educación de la Universidad de Londres organiza además cursos que conducen, en un año a tiempo completo y dos al menos a tiempo parcial, al título de educación para un determinado tipo de inadaptación²⁸: enseñanza a sordos y semisordos, rehabilitación educativa de la juventud, enseñanza a niños inadaptados, enseñanza a deficientes físicos y enseñanza a deficientes mentales. El plan de estudios de esta última sección comprende: *a*) cursos y seminarios sobre las siguientes materias: psicología, organización escolar, educación de deficientes mentales, aspectos sociales y administrativos; *b*) trabajos prácticos y visitas a centros; *c*) una enseñanza supervisada en clases y escuelas especiales.

Las realizaciones europeas que acabamos de evocar pueden parecer pequeñas al lado de los esfuerzos desplegados en los Estados Unidos y el Japón²⁹. En este último país existen desde hace varios años programas de cuatro años (universidades o facultades) que preparan para la enseñanza de ciegos (dos programas), sordos (seis programas), MDE³⁰ (cuarenta y ocho programas), enfermos (tres programas), niños que presentan problemas de lenguaje (cuatro programas) y enfermos profundos (un programa). Se acaban de crear tres programas de estudios superiores destinados a los enseñantes de las escuelas especiales.

Aquí se prefigura netamente la formación de maestros de enseñanza especial del año 2000.

Los maestros como animadores culturales y como encargados de formación continua

A una concepción unitaria de la educación que se extiende a lo largo de la vida entera, parece oportuno hacer corresponder una unidad fundamental de la función enseñante. Hemos preconizado, por lo demás, en el capítulo tercero de la

²⁷ Véase University of London, Calendar 1972-1973, Departments and Colleges, págs. 109 y siguientes.

²⁸ *Ibid.*, pág. 72-73.

²⁹ Véase al respecto: TAKAKURA, S.: *Tendances nouvelles en matière de formation des enseignants au Japon*, ob. cit., págs. 35-37.

³⁰ Mentales, débiles, enfermos.

sección segunda, una especie de tronco común en la preparación de todos los que educan sistemáticamente.

Los enseñantes de primero, segundo y tercer ciclo, ¿podrán también convertirse en animadores culturales y encargados de formación continua? La respuesta no es simple.

Animadores culturales

Se entiende por animación cultural «las prácticas nuevas que se aplican para ayudar al hombre a comprender su entorno social, económico, político, jurídico y cultural, a tomar conciencia de los problemas que le son planteados, de la forma en que lo son, así como del modo y los medios por los que se pueden resolver. Se trata, evidentemente, de una ampliación de la noción y campo de la cultura y de la educación»³¹. Esta ampliación va dirigida a *todos* los grupos.

Para evitar que se abandone a los niños, bien porque trabajan sus padres o porque se desinteresan de su educación, la adopción de la semana a cinco días en la enseñanza primaria belga ha estado acompañada de la organización de actividades culturales libres. En esta ocasión se ha observado que los maestros formados para la enseñanza sistemática (y las instituciones tradicionalmente encargadas de prepararlos) se han encontrado completamente inermes en materia de animación cultural, hasta tal punto que la preparación en ese terreno ha debido confiarse al servicio de animación del Ministerio de la Cultura. También se sabe que los instructores y profesores de enseñanza secundaria no han logrado con demasiado éxito en muchos casos, hasta ahora, animar grupos de adolescentes o adultos de forma eficaz y duradera.

En Bélgica y en gran número de países se ha sacado la conclusión, al menos provisional³², de que las situaciones, necesidades, intereses y la forma de responder a ellas diferían de tal modo entre la escuela tradicional y el grupo de animación, que estas dos modalidades educativas exigían tipos de educadores netamente diferentes.

Podemos preguntarnos, sin embargo, si esta escisión entre lo «instruccional» y lo «cultural» presenta un carácter positivo, y si no resulta hoy día necesaria por la pérdida progresiva de validez, cada vez más acusada, de la forma actual de ejercer la docencia. ¿No puede acaso formularse la hipótesis de que, por su carácter activo, flexible, poco directivo, individualizado, cooperativo a nivel de gestión y de ejecución, los métodos de animación cultural son cada vez más necesarios y prefiguran los métodos docentes del año 2000?

La cuestión parece tanto más oportuna cuanto que si, como hemos visto antes,

³¹ DEPREZ, M.: *Action culturelle et éducation permanente*, 1974. Comunicación personal.

³² «La conferencia ha estimado que sería un error insistir con demasiada energía en el carácter diferente de la *educación de adultos*, ya que la educación debe concebirse como un proceso continuo que interesa a todos los grupos de edad. Con todo, la educación de los adultos —que sólo representa una etapa de este proceso continuo— se beneficia tradicionalmente de una ayuda y atención muy inferiores a las que se otorgan a otras modalidades educativas. En tanto persista ese desequilibrio, la educación de los adultos deberá ser objeto de un tratamiento específico» (UNESCO, Conferencia general de Tokio, 1972, Informe General, punto 55).

la escuela de
para desempe
sociocultural,
institución y

En este d
cial: o bien
educación sis
blemente la
propia de la
ción cultural
ficación profu

Estimamo
formativas p
pretender, sin
de animadore
embargo, que
dad de la for
nente deberá
rigurosamente

En suma,
vinculen cada
nido. Si se ef
sible reconve

Durante u
de ayudarles
res, etc.— p
parasen, por e

Encargados de

Mientras
multiformes,
logros de nue
nudo fuera d
duo), la form
desvolvimie
la escolaridad.

Esta mism

³³ «Es muy
particulares cont
mente proporci
microfichas, sinc
cluso posible qu
fundamental de
of National Edu

³⁴ Véase Info

la escuela deja de ser en exclusiva el centro principal de aprendizajes sistemáticos³³ para desempeñar un papel de centro de documentación, coordinación y animación sociocultural, parece establecerse un vínculo completamente natural entre esa institución y la educación de adultos.

En este contexto, la formación de maestros se sitúa ante una alternativa crucial: o bien adopta la hipótesis de que niños y adolescentes deben recibir una educación sistemática cuya amplitud y variedad de contenido limitan considerablemente la libertad de la acción docente, acarreando una cierta rigidez didáctica propia de la educación escolar, o bien ha de suponer que los métodos de animación cultural se apliquen también a la situación escolar, lo que implica una modificación profunda de la filosofía de la formación tradicional de los maestros.

Estimamos que esta segunda hipótesis es la más aceptable, y las proposiciones formativas presentadas en la sección segunda se inspiran ya en esta posición, sin pretender, sin embargo, corresponderse por completo con las formas de preparación de animadores que van a llevarse a la práctica en Bélgica³⁴. Consideramos, sin embargo, que la nueva forma de enseñanza no debe acarrear una pérdida de calidad de la formación en el terreno cognitivo. Aparte de esto, una vigilancia permanente deberá prevenir el intrusismo. También aquí se impone una experimentación rigurosamente controlada.

En suma, no se excluye de ningún modo que ambos tipos de formación se vinculen cada vez más en su espíritu y en una porción importante de su contenido. Si se efectúa la unión, se amplía correlativamente el campo de acción y posible reconversión de los enseñantes.

Durante un período transitorio, los enseñantes y los especialistas encargados de ayudarles —evaluadores, especialistas de la tecnología educativa, investigadores, etc.— podrían convertirse en colaboradores de los animadores para que preparasen, por ejemplo, unidades de aprendizaje multimedia (*packages*).

Encargados de la formación continua

Mientras que la animación cultural se despliega en un abanico de actividades multiformes, que recubren, al menos en principio, el conjunto completo de los logros de nuestra civilización (por lo que la actividad cultural se desarrolla a menudo fuera del campo de la especialización o la actividad profesional del individuo), la formación continua se concibe aquí como prolongación, puesta al día, desenvolvimiento de los aprendizajes orientados y determinados en el curso de la escolaridad.

Esta misma continuidad con la educación escolar facilita mucho la intervención

³³ «Es muy posible que cada comunidad tenga un centro de aprendizaje y que las casas particulares contengan muebles electrónicos conectados a él. Este centro de aprendizaje no solamente proporcionará un video controlado por ordenador, una biblioteca de documentación y de microfichas, sino que permitirá igualmente el acceso a las redes de televisión nacional. Es incluso posible que la tecnología avanzada vincule la familia al centro de proceso como unidad fundamental de aprendizaje» (GOODLAD, J.: *Learning and Teaching in the Future*, en «Journal of National Education Association», núm. 57, 1968, págs. 48-50).

³⁴ Véase Informe 73-0.036 del Servicio Nacional de Educación Permanente de Bélgica.

de los enseñantes en un estilo más tradicional. Es característico observar, por ejemplo, cuántos universitarios, a veces titulados hace ya tiempo, que ejercen una actividad profesional considerable, e incluso prestigiosa, se reinsertan con facilidad aparente en una relación de «reciclaje» muy parecida a lo que fue la relación profesor-estudiante en el ciclo superior de los estudios universitarios iniciales.

Es posible que la tecnología educativa tome a su cargo una parte creciente de la formación continua. También será quizá a este nivel donde sea más amplia la intervención de los enseñantes. Pero antes de llegar a él deberán haber aprendido no solamente las técnicas racionales de reconstrucción de unidades multimedia, entre ellas la elaboración de medios de evaluación de su eficacia, sino que deberán poner a punto, sobre todo, estrategias metodológicas que están todavía muy lejos de dominar.

Auxiliares de enseñanza ³⁵

«Los auxiliares de enseñanza son ordinariamente empleados a tiempo parcial para desempeñar diversas funciones. Pero esencialmente se les pide que libren a los enseñantes con dedicación completa de una parte de los trabajos rutinarios que les llevan tanto tiempo. Los auxiliares pueden encargarse de trabajos de secretaría (control de asistencia, transcripción de notas de evaluación, corrección de trabajos, reproducción de notas de curso). Pueden también ayudar a los maestros en su enseñanza: supervisión de ejercicios de sistematización, ayuda a ciertos alumnos en dificultades, etc. El auxiliar puede estar vinculado a un solo enseñante o a un grupo» ³⁶.

Aún muy poco extendidos, sobre todo en la enseñanza fundamental, los auxiliares de enseñanza están probablemente llamados a desempeñar un papel creciente en nuestra vida escolar. En favor de ello existen razones tanto pedagógicas como económicas.

Al término de observaciones cuidadosamente controladas, D. Turney concluye ³⁷ que vincular como mínimo un secretario a siete instructores de enseñanza primaria implica efectos muy beneficiosos:

- Mayor disponibilidad por las innovaciones metodológicas.
- Ensayos experimentales más abundantes.
- Evaluaciones más frecuentes.
- Más trabajo individualizado o en pequeños grupos.
- Mejor explotación de los recursos educativos existentes fuera de la escuela.

³⁵ «A fin de permitir a los enseñantes que entreguen todas sus energías a los quehaceres profesionales, los centros escolares deberían disponer de personal auxiliar, encargado de las funciones ajenas a la enseñanza» (UNESCO: *Recommandations concernant la condition du personnel enseignant*, París, 5 octubre 1966, pág. 31).

³⁶ YATES, A.: *The Organization of Schooling*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1973, pág. 168.

³⁷ TURNER, D. T.: *A Study of Classroom Use of Secretarial Help*, en «Bulletin of the NASSP», núm. 44, 1960, págs. 335 y sigs.

D. Turney considerable a

En el curso necesidad de c mediante la det res bien cualifi cionales del sab tienen con fre de educación y

En otro ord tan caros. En la o imprimir circ

Es evidente deben preparars formación.

El tiempo, blemente much haber estudiado tores ingleses, término medio tareas administ pueden confiars en cuestión, se

³⁸ HILSUM, S.

D. Turney observa, en fin, que la ayuda de una secretaría aporta un alivio considerable a los enseñantes encargados de clases muy numerosas.

En el curso del presente estudio ha aparecido en diversas oportunidades la necesidad de constituir *equipos de enseñanza*. Esta necesidad se ha justificado mediante la determinación de coordinar cada vez mejor los esfuerzos de educadores bien cualificados, suprimiendo las fronteras artificiales entre las ramas tradicionales del saber. Tales equipos, al explotar al máximo los recursos tecnológicos, tienen con frecuencia necesidad de especialistas, principalmente de ingenieros de educación y evaluadores.

En otro orden de ideas, los enseñantes formados como aquí se preconiza cuestan caros. En la industria no se recurre a ingenieros para mecanografiar el correo o imprimir circulares. ¿Por qué hacerlo en la escuela?

Es evidente que los auxiliares que participan directamente en la enseñanza deben prepararse para su misión mediante la primera o segunda modalidad de la formación.

El tiempo, mal invertido en la organización actual de la enseñanza, es probablemente mucho más importante de lo que nos imaginamos habitualmente. Tras haber estudiado con profundidad el empleo del tiempo por parte de los instructores ingleses, S. Hilsun y B. Cane³⁸ estiman que estos maestros consagran por término medio una hora y cuarenta y un minutos por día a trabajos rutinarios, tareas administrativas y supervisiones. Cierto es que no todas estas actividades pueden confiarse a cualquier tipo de personas, pero dada la importancia del tiempo en cuestión, se impone un examen en profundidad.

³⁸ HILSUM, S., y CANE, B. S.: *The Teacher's Day*, NFER, Londres, 1971.

3

FORMACION CONTINUA

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La voluntad de perfeccionamiento de su saber y aptitudes parece haber constituido siempre una de las características distintivas de los hombres de buena voluntad. Sin embargo, hasta estas últimas décadas, debido a la gran estabilidad de los conocimientos adquiridos inicialmente, el perfeccionamiento se concebía como algo suplementario, pero casi nunca necesario.

Las cosas han cambiado mucho y la formación continua de todos los ciudadanos se ha convertido en uno de los problemas cruciales de nuestro tiempo. En muchos casos, la necesidad vital ha ocupado el lugar de lo que antes era considerado casi como un lujo...

La formación continua se impone a los enseñantes quizá más aún que para otras profesiones.

Opción metodológica fundamental

Antes incluso de precisar la terminología o examinar cualesquiera instituciones oficiales o agrupamientos espontáneos, sedes de la formación continua, se impone una opción metodológica fundamental. Lo mismo que la actividad y el compromiso personales son considerados como condiciones *sine qua non* de la eficacia de la formación inicial y de la práctica diaria, la formación continua debe correr a cargo de los enseñantes, constituyendo *su* problema y *su* preocupación.

Si deseamos que los alumnos efectúen sus propias observaciones, aprendan a aprender por sí mismos, a encontrar la información que necesitan para acometer los problemas que han aprendido a descubrir, a investigar y a utilizar un *feed-back* sobre la eficacia con la que alcanzan el objetivo perseguido, a ser inventivos y creadores y a colaborar eficazmente con los demás para perseguir un objetivo, hace falta ante todo que trabajen con enseñantes que ejerzan, por su parte, de forma continua tales actividades. No podemos, pues, confiarlos a maestros que asisten a cursos interminables de formación continua en que se les empacha de conocimientos, y donde sufren exámenes sobre materias aprendidas que no contribuyen en nada a un mejor ejercicio de su profesión¹.

¹ RAVEN, J.: Comunicación personal del 30 de noviembre de 1973.

viamente fusionadas con las primitivas escuelas normales, que habrían de subsistir físicamente a fin de descentralizar las sesiones prácticas de enseñanza y los servicios de documentación y de formación continua, así como para colaborar a la investigación operativa y de desarrollo.

En semejante orden de ideas, una iniciativa británica, los Centros de enseñantes (*Teachers Centers*) merecen una atención particular y podrían generalizarse de aquí al año 2000 con el objetivo de completar la red universitaria de formación.

Los *Teachers Centers* constituyen centros autónomos de animación pedagógica, de investigación y perfeccionamiento. Están financiados por el Estado, gestionados por las autoridades locales y regionales, y disponen de edificios propios o centros allegados a un colegio pedagógico o a un instituto universitario³. Sus servicios son múltiples: poseen bibliotecas y salas de lectura; pueden prestar medios audiovisuales; disponen de locales para reuniones de comisiones. Su funcionamiento lo garantiza un director con dedicación plena, asistido por comisiones de especialistas.

En función del objetivo perseguido, cada una de las tres grandes agencias de formación continua (universidades, «escuelas normales» satélites, centros de enseñantes), a las que hay que añadir, naturalmente, la tecnología que habilite el trabajo en casa, desempeñarían un papel preponderante, pero no exclusivo.

Entre los objetivos hay que situar, en primer lugar, los estudios teóricos sancionados en las universidades mediante la atribución de unidades capitalizables, estudios destinados a la profundización del conocimiento, a una especialización, a la cualificación de promociones en el marco pedagógico o administrativo, o a re-conversiones orientadas hacia la investigación u otros sectores profesionales.

El perfeccionamiento profesional o sociocultural se realizaría principalmente en las antiguas escuelas normales.

En fin, los centros de enseñantes podrían intervenir decisivamente en el momento de la primera adaptación a la vida profesional.

Los agrupamientos espontáneos

Pero al lado de estos tres tipos de instituciones, intervienen agrupamientos espontáneos, en cuyo seno los enseñantes se valen por sí mismos. El fenómeno no es fundamentalmente nuevo, pero puede obtener, sin embargo, un nuevo impulso si se reconocen oficialmente sus aportaciones allí donde se establezca su valía (de acuerdo con procedimientos democráticos).

La forma más antigua de agrupamientos espontáneos está constituida por los *círculos de estudios*, algunos de los cuales vieron la luz en los albores del siglo XIX. Las *cooperativas de trabajo* y los *bancos*⁴ de objetivos, de trabajo, de unidades de

³ Véase THORNBURY, N. E.: *Teachers Centers*, Longmans and Todd, Darton, 1973. Según E. King, en 1973 existían ya alrededor de cincuenta centros en el Gran Londres.

⁴ Las *cooperativas* funcionan según el principio de ayuda mutua en la realización de un proyecto común (por ejemplo, la elaboración de un manual escolar, de cursos programados, de experiencias científicas o pedagógicas), mientras que los *bancos* se basan más bien en la reciprocidad; cada uno puede obtener sus servicios en la medida en que aporta al menos un mínimo de contribución.

enseñanza y
bles, en los
resolver prob

En mate
grupos ha si
ha adquirido
por Celestin

Pero si i
embargo, esp
invertir indef
centros de en
su presupues
que en él se
estímulo, ani

Otras instituc

Más que
mete casi sier
pueden, pues
actualidad y
filosofía de su

En Franci

La trad
del Institu
sus centros
Se trata de
tizado por
colaboració
por otro.

Sus atr
a la educad
nal y por
ción⁷; resp

⁵ Lo que no
escribe, por ejer
ción elitista se
formación contin
ningue, 1973, pá

⁶ Notas reda
Centro de Inves

⁷ Por ejemplo
escolar y comisi
de las cooperativ

enseñanza y de *items* de evaluación constituyen organismos de dimensiones variables, en los que los maestros pueden unificar voluntariamente sus esfuerzos para resolver problemas que nadie podría superar individualmente.

En materia de innovación y de reformas pedagógicas, la influencia de tales grupos ha sido a veces considerable. De todos es conocida la importancia que ha adquirido en un pasado reciente el movimiento de educación popular animado por Celestin Freinet.

Pero si importa respetar la espontaneidad de tales acciones, no debemos, sin embargo, especular con el idealismo de los enseñantes hasta el punto de dejarlos invertir indefinidamente una parte no desdeñable de sus recursos personales. Los centros de enseñantes, evidentemente autogestionados, ofrecen locales de encuentro; su presupuesto de funcionamiento vendrá dado según el valor de las actividades que en él se desarrollen. El director, como responsable del centro, garantizará el estímulo, animación y coordinación de las diferentes actividades.

Otras instituciones ya existentes en distintos países

Más que en cualquier otra esfera de actividad, en materia de educación se comete casi siempre un error, que consiste en pretender prescindir del pasado. No se pueden, pues, despreciar las estructuras de educación permanente existentes en la actualidad y que, de forma consciente o no, llevan la marca de la historia y la filosofía de su enseñanza⁵. He aquí cuatro ejemplos:

En Francia

La tradición francesa, de fuerte centralización, se reproduce en la organización del Instituto Nacional de Investigación y de Documentación Pedagógica y de sus centros regionales, creados a partir de 1957, en la sede de las academias⁶. Se trata de establecimientos públicos autónomos con presupuesto propio garantizado por el Ministerio de Educación Nacional. Sus actividades se efectúan en colaboración con los servicios de la Academia, por un lado, y de la Universidad, por otro.

Sus atribuciones se dirigen a la formación permanente de personal vinculado a la educación nacional, viéndose definidas por los servicios de educación nacional y por el ministerio. Estas atribuciones incluyen actividades de coordinación⁷; responsabilidad de la educación permanente del personal enseñante,

⁵ Lo que no significa que el espíritu tradicional deba siempre ser respetado. W. H. HOPMAN escribe, por ejemplo, a propósito de los Países Bajos: «La estructura de un sistema de educación elitista se reproduce en nuestro sistema de formación de enseñantes y se perpetúa en la formación continua» (*Note on Training and Re-Training of Teachers in the Netherlands*, Groningue, 1973, pág. 7).

⁶ Notas redactadas según informaciones amablemente facilitadas por Jeanblanc, director del Centro de Investigación y Documentación Pedagógicas de la Academia de Lyon.

⁷ Por ejemplo, se encargan de coordinar la acción de la inspección los servicios de psicología escolar y comisiones médico-pedagógicas. Asimismo, prestan su apoyo a las iniciativas regionales de las cooperativas escolares.

directores y servicios anejos, y funcionamiento de la investigación pedagógica procedente de la Academia.

Las aportaciones a la formación permanente abarcan varios departamentos, adaptándose a diversos aspectos de las necesidades:

1. Un servicio de documentación individual o colectiva asume el préstamo o suministro de catálogos, libros, reglamentos relativos a las actividades pedagógicas: programas, disposiciones administrativas, observaciones recientes sobre el contenido o sobre los métodos docentes. Comprende una sección muy bien dotada relativa a los medios audiovisuales: indicaciones actualizadas de los diversos tipos de aparatos, con sus características; servicios de exhibición, iniciación y, en diversos casos, de mantenimiento. Puede prestar películas, discos, cassettes o cintas magnetofónicas.

2. El Centro de Investigación y Documentación Pedagógica se encarga, a petición de los servicios regionales, de la formación inicial para la aplicación de novedades en el campo de los métodos, programas o medios tecnológicos modernos.

3. Este Centro es responsable de las actividades de formación permanente⁸ que afectan a la Academia:

— Prácticas inspiradas por el ministerio.

— Iniciativas regionales de acuerdo con los rectores; el programa se establece durante la confección del presupuesto del año siguiente; los participantes son voluntarios o enseñantes designados por la inspección y las direcciones.

4. El Centro asegura la organización de investigaciones decididas administrativamente a nivel nacional y académico⁹:

— Los dos servicios de investigación procedentes del Instituto Nacional de Investigación y Documentación Pedagógicas llevan a cabo investigaciones en profundidad. En función de la designación de las muestras, los centros regionales sirven de intermediarios para la experimentación en su Academia respectiva bajo la dirección de París.

— En el seno de la Academia se acometen investigaciones pertenecientes a dos servicios.

a) Algunas son suscitadas espontáneamente por el Centro, el cual, tras la aprobación del rector, prevé su desarrollo financiero y administrativo de acuerdo con el Laboratorio de pedagogía experimental; este último, como asesor permanente, participa en la elaboración de programas anuales, garantizando el control técnico de la ejecución. Los resultados se publican bajo el rótulo del centro y el laboratorio. Este se encarga, además, de la formación de investigadores.

b) Otras investigaciones son propuestas por equipos e investigadores aislados; se someten expedientes a la consideración de comisiones mixtas especiales, cuyas conclusiones son examinadas por el consejo académico de investi-

⁸ Durante el año 1972, solamente en el centro de Lyon se han desarrollado setecientas jornadas de prácticas.

⁹ «Boletín Académico de Información». Investigación pedagógica. Preparación del año escolar 1973-74; circulares del 1 de diciembre de 1971 y del 24 de enero de 1973. Centro Regional de Investigación y Documentación Pedagógica, Lyon, febrero de 1973.

gación pe
yecto se
su puesta
o, finalme
En L
convenció
ración en
cación N
Práctica d

En Inglat

Frente
gleses han
en un esp

Los co
y mantene
social de
pfecciona
ejemplo el

Los fa
señantes y
de vista s
asociación
las cuales

Se pre
gramas co
educación,
de un trin
sentan am
primaria o
dizaje de u
litada por

A cada
los que pu
o que perm

El colle
por profes
difundidos

El Inst
programa d
tigadores a

¹⁰ Véase Stock

¹¹ Stockwell

¹² Stockwell

gación pedagógica, que clasifica las propuestas en tres grupos: o bien el proyecto se considera de tal interés que se invita al centro a subsidiarlo y facilitar su puesta en práctica; o los promotores son autorizados a ponerlo en práctica, o, finalmente, se rechaza la propuesta.

En Lyon, donde el centro y el laboratorio ocupan idénticos locales, una convención aprobada por el rector define con precisión el mecanismo de cooperación entre ambas instancias, dependiente la primera del Ministerio de Educación Nacional, mientras la segunda se encuentra vinculada a la Escuela Práctica de Altos Estudios, institución universitaria.

En Inglaterra

Frente a la rigurosa organización administrativa del sistema francés, los ingleses han desarrollado actividades de formación continua de los enseñantes en un espíritu más empírico o menos centralizador.

Los colegios pedagógicos se encuentran especialmente atentos a establecer y mantener relaciones continuadas con el mundo de la docencia y el medio social de su entorno. Sus programas abarcan la mayor parte de las formas de perfeccionamiento consideradas en el presente capítulo. Puede tomarse como ejemplo el informe anual de la Escuela Normal de Stockwell¹⁰.

Los *forums* de educación reúnen delegados del departamento, jóvenes enseñantes y alumnos de último año en prácticas. Los intercambios de puntos de vista se refieren a las impresiones y problemas de los que comienzan. La asociación de antiguos alumnos organiza reuniones semejantes, en el curso de las cuales se produce un diálogo entre enseñantes jóvenes y veteranos.

Se presentan programas de reciclaje de estructura muy diversa¹¹; tales programas corren a cargo de los fondos de la institución, del Departamento de educación, de la universidad y de los *Teachers Centers*. Su duración suele ser de un trimestre de dedicación plena o de sesiones vespertinas. Los temas presentan amplia diversidad: tendencias modernas de un programa de enseñanza primaria o secundaria; dificultades en lectura y en ortografía; incluso el aprendizaje de un instrumento musical. La aplicación de métodos activos se ve facilitada por las aportaciones de la biblioteca, colecciones y medios audiovisuales.

A cada escuela normal se adjuntan una serie de cursos especiales, mediante los que puede obtenerse un título que certifica una más completa cualificación o que permite el acceso a una promoción en la jerarquía escolar¹².

El *college* pedagógico abriga y sostiene varios círculos de estudio animados por profesores del centro o de la Universidad de Londres. Sus trabajos son difundidos como informes o presentados a seminarios o exposiciones.

El Instituto de Educación de la Universidad presenta asimismo un amplio programa de cursos y actividades. Aparte de esto, otorga créditos a los investigadores aislados para la realización de trabajos limitados. En fin, para sus

¹⁰ Véase Stockwell College of Education, *Report of the Working of the College*, 1971-1972.

¹¹ Stockwell College of Education, *In-Service Courses*, septiembre 1972.

¹² Stockwell College of Education, *Post-Graduate, Courses*, 1973-1974.

propios programas de investigación, recurre a comisiones de especialistas de colegios pedagógicos o incluso de escuelas de la región junto a profesores y ayudantes responsables.

Al margen de estas actividades voluntarias, los *Teachers Centers* organizan conferencias y proyecciones de películas, sirviendo de lazo de contacto con los tutores. Se celebran también allí seminarios o confían su desarrollo a centros escolares cualificados. Reciben, en fin, la visita de enseñantes, a los que ayudan a resolver problemas individuales.

En Suiza

En Suiza, Estado federal, la coordinación de las actividades de apoyo al progreso pedagógico aparece como centrípeta a partir de las regiones. Cada cantón comienza por garantizar sus propios servicios de formación permanente; en presencia del creciente número de necesidades, las autoridades han tomado conciencia de la insuficiencia de sus esfuerzos. Los seis cantones de lengua francesa han creado en Neuchâtel el Instituto *romand* de investigación y documentación pedagógicas; el Tessin se ha asociado a este grupo¹³.

Este organismo está colocado bajo la autoridad de la Confederación de Jefes de Departamento de la Instrucción Pública y de un Consejo de dirección. Estas instancias tienen la función de fijar las prioridades entre las actividades del Instituto. En sus comienzos comprende tres secciones:

— La primera se ocupa de investigación, con la colaboración voluntaria de miembros del cuerpo docente.

— La segunda establece una biblioteca y difunde al personal una lista de análisis de publicaciones pedagógicas.

— La tercera está encargada de la edición de material y obras relativas a los métodos y programas modernos.

En la actualidad se organizan con regularidad sesiones de reciclaje.

En Dinamarca¹⁴

En Dinamarca, el perfeccionamiento de los instructores y profesores de escuela normal tienen lugar en la Escuela real de estudios pedagógicos, institución actualmente muy desarrollada. Los profesores de enseñanza comercial o técnica pueden continuar su formación en una Escuela nacional creada al efecto, mientras que la asociación de profesores de enseñanza secundaria general organiza cursos para sus miembros en colaboración con el ministerio.

La Escuela Real de Estudios Pedagógicos merece una atención particular debido a la influencia considerable que ejerce. Al lado de los trabajos de investigación educativa, ofrece un perfeccionamiento en todas las especialidades que se enseñan en la escuela primaria, así como en psicología, ciencias de la educación

¹³ Véase la revista «Educateur», octubre 1972, publicada por el Instituto *romand* de investigación y documentación pedagógicas.

¹⁴ Véase TORPE, H.: *Further Training of Teachers in Denmark*, Conference on In-Service Training, Milán, 1973.

y estadíst
mo que b
etcétera.

La Es
hague, pe
de la Es
36 profes
sores de
al año.

La ma
túan, sin

— Cu
completo

— Cu
en dos o t

— Cu
Entre

cación.

El nú
cursos an
nores de
participan
ciones.

Para
coronas, a
reemplazar

Los ejem
gobnantes
formación co
pensar que n
ta perfectame

Como he
a un lado en
de disposicio

Lo impor
cada país pr
cuenta el der
actividades,
también esta

y estadística. Prepara asimismo a los maestros para la enseñanza especial, lo mismo que bibliotecarios escolares, psicólogos escolares, futuros directores de centro, etcétera.

La Escuela real tiene su sede principal y su centro de coordinación en Copenhague, pero cuenta también con siete filiales provinciales. En 1973, el personal de la Escuela real se repartía del modo siguiente: 25 profesores ordinarios; 36 profesores asociados; 59 profesores asistentes; 22 investigadores; 800 profesores de dedicación parcial, de los que 450 enseñan más de cincuenta horas al año.

La mayoría de las actividades se desarrollan por la tarde; algunas se efectúan, sin embargo, durante toda la jornada. Distinguiremos:

— Cursos anuales a tiempo parcial (dos a seis horas por semana) o a tiempo completo (catorce a dieciocho horas por semana).

— Cursos de setenta horas y más, la mayoría a tiempo completo, repartidos en dos o tres meses.

— Cursos de veinte a sesenta horas, divididos o agrupados según los casos.

Entre otros, puede adquirirse el título de licenciado en ciencias de la educación.

El número de participantes se distribuye aproximadamente al año como sigue: cursos anuales, 1.000; cursos de setenta horas en adelante, 9.000; cursos menores de sesenta horas, de 5 a 8.000. Lo que da un total de 15 a 18.000 participantes, es decir, de un 35 a un 40 por 100 de los instructores en funciones.

Para 1974-75, el presupuesto de la Escuela real se eleva a 50 millones de coronas, a los que es preciso añadir 20 millones más destinados a financiar el reemplazamiento de los maestros en cursos de perfeccionamiento.

Los ejemplos elegidos testimonian en diversa medida la determinación de los gobernantes de proporcionar el esfuerzo financiero necesario para llegar a una formación continua eficaz. Encontramos ahí un punto de referencia que permite pensar que nuestra actitud prospectiva no solamente está justificada, sino que resulta perfectamente realizable.

Como hemos dicho, la tradición de cada sistema educativo no puede dejarse a un lado en el momento de poner en práctica un conjunto mucho más completo de disposiciones, capaz de asegurar la formación permanente de los enseñantes.

Lo importante es que al término de la evolución —idealmente para el año 2000— cada país presente la gama completa de posibilidades de formación y tenga en cuenta el derecho de los enseñantes a participar directamente en la gestión de tales actividades, así como a tomar iniciativas en este sentido. En este terreno debe también establecerse una intensa cooperación europea.

3. ALGUNOS OBJETIVOS ESPECIFICOS

Adaptación inicial a la vida profesional

Como en todas las profesiones, el paso de la escuela a la profesión constituye una prueba cuya resonancia afectiva puede permanecer a lo largo de toda la carrera. Cualquiera que sea el proceso de transición, el paso de la atmósfera orientada y protegida de las prácticas a la de una clase ordinaria proyecta brutalmente a un joven maestro ante un grupo de alumnos, situándole ante responsabilidades cuyo balance deberá establecer al menos un año más tarde él mismo, pero también otras personas¹.

Para ciertas formas de personalidad, este desafío es tónico, siendo aceptado como la promesa de una etapa hacia la madurez y la autonomía; para otros, más sensibles a los fracasos que a los éxitos, constituye una fuente de ansiedad. Muchos vacilan todavía en confiar sus problemas a colegas más veteranos o a jefes que les causan respeto; el peligro reside en que se encierren en el aislamiento, sumergiéndose en la rutina y limitándose a enseñar conocimientos cuyo aprendizaje sea fácil de controlar.

Parece ser que los maestros debutantes pueden encontrar un apoyo considerable en los jóvenes colegas que comparten con ellos sus tareas docentes². Ensayos en tal sentido se han revelado muy fructíferos.

A veces, la discusión parte de cuasiconfidencias relativas a dificultades de disciplina o de enseñanza; o bien un animador, elegido entre los colegas experimentados, propone un caso-problema que primero habrá de examinarse en abstracto, enriqueciéndose después mediante casos similares encontrados por los principiantes.

Una parte de la sesión se dedica generalmente a la realización de trabajo en equipo de tres o cuatro miembros. Esta forma de actividad no solamente constituye

¹ La importancia de este primer año de adaptación se ve reconocida en el libro blanco inglés *Education: A Framework for Expansion* (1972). Este informe prevé que, en el curso de su primer año en activo, los enseñantes deben permanecer liberados durante la quinta parte al menos del horario normal para continuar su formación.

² Un sondeo de opinión en Bélgica ha revelado que la organización de reciclajes llevada a cabo por una asociación de enseñantes se acepta mejor si está dirigida por la inspección o por una escuela normal, particularmente en la enseñanza de segundo grado (véase HOTYAT, F.: *La sensibilité des maîtres à une réforme de l'enseignement*, en «Les Sciences de l'Éducation», Didier, París, 1967).

un factor de afianzamiento, sino que, además, la realización obtenida representa la auténtica respuesta a un problema planteado.

Los reciclajes

Lo más frecuente es que los reciclajes persigan objetivos de actualización: familiarización de los enseñantes con programas que incorporan nuevas aportaciones científicas. Tales reconversiones se verifican actualmente en muchos ámbitos, como la matemática moderna, modificaciones experimentadas por la gramática bajo la influencia del progreso de la lingüística, etc. La necesidad de tales reciclajes continuará hasta el siglo venidero e incluso habrá de aumentar probablemente.

No es raro que la preparación para la utilización de métodos y técnicas nuevas destinadas a mejorar el rendimiento adopte tal actitud que equivalga a una especie de reciclaje: sustitución de medios de evaluación formativa, en vez de sistemas rígidos de exámenes selectivos; utilización funcional de medios audiovisuales, especialmente la aplicación del método estructural global, a una primera enseñanza oral de las lenguas modernas; renovación de la educación escolar, etc.

En fin, las modificaciones pueden constituir verdaderas mutaciones basadas en objetivos renovados que afecten tanto al ambiente de la clase como a los programas y métodos docentes.

La metodología de los reciclajes se encuentra actualmente todavía en el tubo de ensayo. Sabemos, sin embargo, que las exposiciones orales logran un contacto más bien mediocre. En principio, los mejores sistemas son aquellos en los que los participantes se sienten previamente atraídos hacia el temario y llamados a desempeñar un papel activo en su desarrollo.

En la medida de las posibilidades, los reciclajes de actualización deben adoptar la modalidad de una investigación operativa, aspecto éste que será desarrollado en el capítulo dedicado a la relación entre enseñantes e investigación educativa. Por el contrario, los reciclajes de reconversión equivalen a veces a nuevos estudios universitarios (que de aquí al año 2000 deberán, por su parte, convertirse en tareas esencialmente activas).

La definición de la palabra reciclaje que hemos adoptado implica casi siempre un intenso esfuerzo, muy diferente del trabajo de perfeccionamiento semanal, que constituye parte integrante de la formación de los maestros. Por ello, el reciclaje exige medidas específicas.

En caso de innovación importante se hace necesario el establecimiento de un reciclaje de actualización. En virtud de los sacrificios que exige y de la misma necesidad de una motivación profunda para efectuarlo con fruto, el reciclaje de actualización sólo debería acometerse respecto a valores seguros y democráticamente aceptados. Por ello, es deseable que se generalice en los próximos decenios la práctica de «libros blancos», que tiene un buen ejemplo en Gran Bretaña, y que permite a los ciudadanos, a sus representantes en las asambleas legislativas y al gobierno decidirse exclusivamente después de madura reflexión y, en parte al menos, con conocimiento de causa. Este conocimiento se ve reforzado por ensayos experimentales previos que no solamente pretenden contrastar la eficacia de las

nuevas propuestas.
ellas.

Cierto es que se debe tener en cuenta con especial atención las facilidades por tal verificación y evalúa cada situación.

Cursos de pro...

Dos grandes cambios en la preparación o la preparación.

Por *especialmente* de una especie de una categoría (dotados...), para las técnicas de biblioteca, etc.

Las principales características de la preparación de equipos.

Para los enseñantes, las principales unidades capitales no perder de vista de que todos los maestros europeos activos en el año de promoción. La tendencia general constituye la...

La formación

Según el sistema de actualización, durante la formación de la formación.

³ En relación con la formación abordada aquí con...

⁴ En la medida suficiente, podrían de aligerar al máximo. Facultad de Educación y *Advanced Studies*, etc.

nuevas propuestas, sino también estudiar las reacciones de todos los afectados por ellas.

Cierto es que, en último análisis, la decisión es una cuestión política, y no siempre cuenta con el tiempo necesario para examinar con cuidado las informaciones facilitadas por la ciencia (que tampoco es capaz en todos los casos de llevar a cabo tal verificación). En un mundo en el que la acción humana se planifica, ejecuta y evalúa cada vez con mayor rigor, la educación debe también racionalizar su evolución.

Cursos de promoción

Dos grandes alternativas de promoción se ofrece a los enseñantes: la especialización o la preparación para las funciones de técnicos, pedagógicos o administrativos.

Por *especialización* se entiende una preparación profundizada³ para la docencia de una especialidad (música, artes plásticas, educación física), para la enseñanza de una categoría específica de alumnos (deficientes físicos, mentales o sociales, superdotados...), para la evaluación en el campo educativo, en los diversos sectores de las técnicas audiovisuales (televisión escolar, dirección de centros audiovisuales, biblioteca, etc.), para la tutoría escolar, etc.

Las principales *promociones* reservadas a los maestros son los puestos de dirección de equipos de enseñanza o de escuela y los puestos de inspección.

Para los enseñantes que posean la formación universitaria básica que preconizamos, las promociones se preparan preferentemente mediante la adquisición de unidades capitalizables en las instituciones de formación. Importa, sin embargo, no perder de vista que habrá de transcurrir un largo período de transición antes de que todos los enseñantes provengan del nuevo régimen. Cientos de miles de maestros europeos formados en instituciones de estructura antigua seguirán en activo en el año 2000. También para ello deben crearse posibilidades de estudios de promoción, comenzando por la posibilidad de efectuar estudios universitarios⁴. La tendencia general a adoptar el sistema de créditos en todas las universidades constituye la mejor esperanza de solución.

La formación recurrente

Según el sentido inglés del vocablo, se entiende por formación recurrente la realización, durante permisos concedidos en el curso de la carrera, de una síntesis nueva de la formación pedagógica con vistas a restablecer en el espíritu un armonioso

³ En relación a la primera alternativa elegida durante la formación inicial, la especialización abordada aquí corresponde a los estudios actuales de tercer ciclo.

⁴ En la medida en que los cursos impartidos en las antiguas instituciones posean un nivel suficiente, podrían otorgarse convalidaciones con los cursos universitarios correspondientes, a fin de aligerar al máximo el nuevo esfuerzo por desplegar. Esta continuidad existe actualmente en las Facultades de Educación de Inglaterra (véase University of London, *Institute of Education Advanced Studies*, octubre 1972).

equilibrio entre las innovaciones y el tronco vigente de la formación primaria. Son múltiples las razones de tal práctica.

La repetición cíclica en el aula de los mismos programas e idénticos medios didácticos a lo largo de varios años tiende a cristalizar hábitos, hasta el punto de que muchos maestros llegan a considerar sus concepciones no como justificadas en un momento y medio humano determinado, sino como las más valiosas en sí mismas, mientras evolucionan sin cesar, por su parte, las condiciones sociales, científicas y técnicas.

Los reciclajes pueden haber contribuido a un cierto desequilibrio en el pensamiento de los enseñantes. La expansión escolar actual implica, en contrapartida, una presión de la gente hacia el progreso. Como en todos los períodos de cambio profundo, las ideas nuevas surgen por doquier; sus defensores, impacientes por verlas triunfar, se ven tentados a aplicarlas con rapidez en lugar de esperar pacientemente los resultados positivos de los controles experimentales y aceptar el carácter relativo de sus aportes. Las discusiones entre los sostenedores de los diversos sistemas se producen frecuentemente con mayor apasionamiento, aun cuando se mezclan en ellas intereses materiales de edición de libros o construcción de aparatos. En este clima de competencia resulta difícil a los enseñantes escapar a cualquiera de los dos peligros extremos: la adhesión a una «secta» como a una fe, o la duda sistemática hacia cualquier tipo de iniciativa. Viene a ser útil, pues, centrarse periódicamente, a fin de restablecer la unidad de conjunto del edificio metodológico.

Desde hace largo tiempo, la enseñanza universitaria⁵ ha aportado diversas soluciones a estos problemas por medio de misiones al extranjero, intercambio de profesores, congresos científicos internacionales o permisos periódicos de larga duración.

⁵ Ciertas *Public schools* de la Gran Bretaña y Estados Unidos conceden también permisos de este tipo.

Licencias por e

Permisos sabáta

Se entiende
ner de varios
de años consec
logía). Durante
nalmente se ju
de una extensa
bituales de la
a escala interna

A nivel nac
to en equipo d
ción y constru
individualizados
original, la con

Permanecie
escolares difere
frecuencia se c
formes con su
convencidos co
de enseñanza y
injerto de las
didáctica.

En las uni
más generaliza

Quizá se i
diéndonos preg
nada) de tal p
sobre la evolu
a prestaciones
años de prácti

formación primaria. Son

mas e idénticos medios
itos, hasta el punto de
no como justificadas en
más valiosas en sí mis-
ndiciones sociales, cien-

equilibrio en el pensa-
i, en contrapartida, una
eríodos de cambio pro-
impacientes por verlas
esperar pacientemente
par el carácter relativo
os diversos sistemas se
cuando se mezclan en
n de aparatos. En este
ar a cualquiera de los
na fe, o la duda siste-
es, centrarse periódica-
o metodológico.

ha aportado diversas
anjero, intercambio de
s periódicos de larga

den también permisos de

4. DISPOSICIONES REGLAMENTARIAS

Licencias por estudio. Permisos de investigación. Viajes

Permisos sabáticos

Se entiende por permiso sabático la posibilidad ofrecida al enseñante de disponer de varios meses, incluso de un año entero, de libertad tras un cierto número de años consecutivos de servicios (originalmente, seis años, como lo indica la etimología). Durante este permiso se abona el sueldo de forma total o parcial. Tradicionalmente se justifica la atribución del permiso sabático por la necesidad periódica de una extensa formación recurrente, difícilmente conciliable con las exigencias habituales de la profesión. No faltan formas de ocupación ni a escala nacional ni a escala internacional.

A nivel nacional, una de las actividades más fecundas reside en la puesta a punto en equipo de un nuevo programa de estudios, comprendiendo en él la elaboración y construcción del material necesario, la elaboración de un grupo de temas individualizados, la realización completa de un centro de interés o de un proyecto original, la construcción de determinados instrumentos de evaluación.

Permaneciendo en otro universo pedagógico, entrando en contacto con sistemas escolares diferentes, con prácticas distintas a las suyas, el profesor se renueva. Con frecuencia se queda en principio perplejo ante un clima y unos métodos no conformes con sus propias prácticas. Pero conversando con colegas extranjeros tan convencidos como él de la eficacia de su acción, comprende mejor que sus medios de enseñanza y educación no son los únicos existentes, acabando por efectuar un injerto de las aportaciones valiosas ajenas sobre el tronco vigoroso de su propia didáctica.

En las universidades americanas, en que el sistema se encuentra actualmente más generalizado, se deja en libertad total de acción a los beneficiarios del permiso.

Quizá se insista demasiado en el interés pedagógico del permiso sabático, pudiéndonos preguntar si la justificación psicológica principal (y escasamente mencionada) de tal permiso no se queda así en penumbra. Hacen falta estudios rigurosos sobre la evolución de la moral y entusiasmo profesional de los maestros obligados a prestaciones regulares y pesadas. Nuestra hipótesis es que, tras unos seis o siete años de práctica profesional frecuentemente entusiasta —período durante el cual

crece casi con certeza la eficacia del enseñante—, se alcanza un nivel. Algunos superan o incluso ignoran casi totalmente este momento crítico; otros, por el contrario, se instalan en ese momento en una rutina, en una especie de mediocridad que el contacto continuo con la juventud impide que se convierta muchas veces en algo excesivamente sombrío.

El hecho es que, además del desánimo que amenaza a todos los oficios, los enseñantes se encuentran en una situación muy vulnerable. Langeveld es uno de los escasos autores que hablan en este sentido: «El enseñante, en efecto, no es solamente la persona formada como maestro, sino también el adulto que vive en el país de los niños. Es ciudadano de dos mundos. Si acierta a convertirse en ciudadano pleno del mundo infantil, no podrá ser ya capaz de llevar a sus alumnos a la edad adulta. Y si permanece totalmente fiel a la ciudadanía del mundo adulto, frustrará la posibilidad de su encuentro con los niños y gritará —a veces espantosamente— en el vacío»¹.

El problema se encuentra lo suficientemente bien formulado como para que no haga falta insistir en él. Uno de sus aspectos ha quedado, sin embargo, en la sombra. Aun encontrando, al menos momentáneamente, el delicado equilibrio entre las dos ciudadanía, el enseñante vive una vida adulta anormal. Largas horas de su jornada, probablemente las más creadoras, transcurren en una situación en la que debe prescindir de sus preocupaciones personales, incluso de sus alegrías y preocupaciones de adulto, para estar disponible y ponerse en el mismo plano que sus alumnos.

Los estudios de Kamp², Wurzbacher³, Baier⁴, Gahlings⁵, etc., demuestran claramente el aislamiento social del instructor en virtud de la falta de posibilidades de identificación en su situación profesional. Asume la autoridad en el mundo de los jóvenes, pero carece de ella por completo en el de los adultos. Mínima es su participación en la vida social y en las diferentes asociaciones. Cierto es que van pasando ya los tiempos en que maestros y sacerdotes representaban la comedia de la omnisciencia y la inmaterialidad, y es bueno que el enseñante revele sus preocupaciones, determinaciones y afectos. Con todo, los límites siguen siendo considerablemente más estrechos e, indudablemente, una conversación entre el instructor y sus alumnos resulta casi siempre diferente de la que puedan sostener adultos entre sí. En una palabra, el enseñante se halla continuamente practicando una especie de desarrollo centrífugo cuyos efectos psicológicos quedan por estudiar.

La posibilidad de reemplazarse periódicamente y con suficiente extensión en la vida integralmente adulta parece de importancia considerable para la salud mental de los enseñantes, así como para su eficacia profesional. Este papel reparador sólo

¹ LANGEVELD, M. J.: *Die Schule als Weg des Kindes*, Westermann, Braunschweig, 1960, página 113.

² Véase KAMP, F.: *Der Wandel von Berufsrolle und Status des Volksschullehrers*, tesis doctoral, Colonia, 1964, págs. 174 y sigs.

³ WURZBACHER, citado por KAMP, *op. cit.*, pág. 174.

⁴ BAIER, H.: *Das Freizeitverhalten und die kulturellen Interessen des Volksschullehrers*, discurso inaugural, Erlangen-Nuremberg, 1969, pág. 185.

⁵ GAHLINGS, citado por KAMP, *ob. cit.*, pág. 181.

es parcialmente muchas veces a

A estas con difícil y restricto incremento de a suscitar una ad

En conclusi parte de las con mino de la evol ción de tales pé tes. Entre las d un proyecto de término.

Habría, sin ción de la vida lización del siste en conjuntos má

Se podría o décima parte de ración. En realid salarial actual. P aportada por lo plena dedicación cesariamente — de un enseñante supone largas pr de enseñantes co

Permisos para la o estudios suplen

Los permiso pueden desempe ha recordado cuá mente sus aptitu rutinaria, que of empresa en punt

Estar alejado constituye a los justa, ya que ún sentido clínico a investigación ava

⁶ El libro blanc de aquí a 1981 los
⁷ Véase BOUNDON

es parcialmente desempeñado por las vacaciones veraniegas, demasiado dedicadas muchas veces a la ociosidad o a la vida práctica.

A estas consideraciones es preciso añadir todavía que la profesión se hará más difícil y restrictiva en las próximas décadas, en razón de las obligaciones para el incremento de la eficacia y de la complejidad creciente de una acción que tiende a suscitar una actividad de aprendizaje cada vez más intensa.

En conclusión, el permiso sabático parece altamente deseable y debería formar parte de las conquistas sociales del año 2000. Parece razonable vislumbrar, al término de la evolución, un año de permiso por cada decenio de actividad⁶. La atribución de tales permisos debe figurar, evidentemente, en el contrato de los enseñantes. Entre las condiciones pertinentes podrían incluirse la obligación de depositar un proyecto de actividades previo al permiso y un informe de las mismas a su término.

Habría, sin embargo, que emprender un estudio previo para evitar la perturbación de la vida escolar con la llegada masiva de sustitutos. Especialmente, la generalización del sistema en las regiones rurales exigiría el reagrupamiento de las escuelas en conjuntos más amplios.

Se podría objetar que la puesta en práctica de un permiso permanente de la décima parte del cuerpo docente podría acarrear gastos suplementarios de consideración. En realidad, el gasto debería ser muy inferior a la décima parte de la masa salarial actual. Primero, porque la intervención de enseñantes ocasionales y la ayuda aportada por los auxiliares disminuirán el número de enseñantes profesionales de plena dedicación. Además, porque el sistema de enseñanza en equipo no exige necesariamente —como sería el caso en el sistema tradicional— el reemplazamiento de un enseñante ausente. En fin, el sistema de formación inicial que proponemos supone largas prácticas que podrían emplearse especialmente en el reemplazamiento de enseñantes con permiso.

Permisos para la realización de investigaciones o estudios suplementarios

Los permisos para misiones de investigación o para estudios suplementarios pueden desempeñar también un doble papel, psicológico y formativo. R. Boudon⁷ ha recordado cuánto influyen sobre la moral del trabajador, condicionando especialmente sus aptitudes educativas, la pertenencia a una empresa antigua y relativamente rutinaria, que ofrezca escasas posibilidades de promoción, o, por el contrario, a una empresa en punta, apoyada en una avanzada tecnología.

Estar alejado de sus funciones, plena o parcialmente, durante cierto tiempo constituye a los ojos de muchos enseñantes una apreciada distinción. Por lo demás, justa, ya que únicamente los individuos que presenten cualidades particulares (rigor, sentido clínico agudizado, clara experiencia...) son susceptibles de participar en la investigación avanzada. Además de esto, el medio de la investigación es adulto

⁶ El libro blanco inglés *Education: A Framework for Expansion* (1972) recomienda que de aquí a 1981 los enseñantes dispongan de un permiso sabático de un trimestre.

⁷ Véase BOUDON, R.: *Project CERI XXII*, OCDE, septiembre 1970, págs. 41 y sigs.

(susceptible, pues, de un cierto reequilibrio en el contexto de nuestras consideraciones sobre los permisos sabáticos) y, por naturaleza, joven y dinámico. Participar en la investigación permite valorizarse aún desde otra perspectiva: la de saber que el oficio practicado se inscribe en el momento actual, para nosotros, en un contexto de progreso, de superación, cuya imagen casi diaria puede verse en muchas otras actividades del mundo contemporáneo.

Es prácticamente evidente que la investigación suscita aprendizajes, equivalentes en muchos casos a una renovación de la formación que implica profundos cambios de actitud.

Por último, pero no lo menos importante, resulta indispensable una considerable participación de los enseñantes en la investigación educativa. Sin su ayuda y conocimiento de las contingencias de la acción, la investigación pedagógica se expone al peligro de la especulación gratuita, denunciada tan a menudo. A medida que se desarrollan las redes de centros de investigación educativa, necesarios en todos los países, los poderes organizativos deberán prever, al elaborar el presupuesto, el número o porcentaje de permisos de estudio para cada ejercicio considerado.

Según los casos, y también en función de la cualidad de sus prestaciones investigadoras (originalidad, publicaciones...), ciertos beneficiarios de permisos podrían ver prolongada su misión, adjuntándoseles en su expediente notas favorables a una promoción. En particular, podrían atribuirseles unidades de valor (créditos) conducentes a un título superior.

En general, parece oportuno conceder misiones investigadoras exclusivamente a personas que las deseen explícitamente. Seguiría correspondiendo, sin embargo, a la comunidad educativa la estimulación de los más modestos o la revelación de talentos ignorados.

El permiso para estudios suplementarios ha de constituir una medida excepcional (diferente de los créditos de horas), concedida a educadores que muestren aptitudes muy específicas o reúnan las cualidades necesarias para el cumplimiento de misiones especiales a las que se les anima a prepararse.

Viajes

Además de los descubrimientos que permiten, los viajes de duración relativamente breve constituyen también un importante medio de valorización de los enseñantes. El Japón ofrece al respecto un interesante ejemplo de acción a gran escala: cada año, a miles de enseñantes se les ofrece la oportunidad de marcharse al extranjero⁸.

⁸ «En 1973, el programa de perfeccionamiento de profesores en el extranjero ha conocido una expansión considerable. Además del programa existente, que comprendía la permanencia de un mes en el extranjero y cuyos beneficiarios han pasado de 900 en 1972 a 1.200 en 1973, se ha creado un nuevo programa de dos semanas en el extranjero. Cada año salen fuera unos 3.800 enseñantes, elegidos entre los que siguen los cursos de reciclaje a nivel regional. El primer programa ha dado excelentes resultados, y las nuevas medidas habrán de mejorarlo aún más» (TAKAKURA, S.: *Tendances nouvelles en matière initiale et continue des enseignants au Japon*, ob. cit.).

Disposiciones g

De una man
les (créditos de
continua. Esta
respecta a los c
mismo a los ens

¿Existen
nuestra prosp
completas, si
zado. Se ha
maestros ingl
namarca, los
reciben norm
tos de menos
lidades.

En Franc
funcionarios
de trabajo. L
ficiarse de tal
ciones reglam
otorgan a los
equivalente a
y cincuenta y
los maestros d
se organizan r

Formación conti

La cuestión p
en muchos paíse
enseñantes una f
jo. No es raro, p
de perfeccionam
dose a expensas
observación much
encontrarse la él
ella, en principio

Existe desde
de las profesiones
puede parecer dif
ción cambia, sin
profesionales obli
ción continua. La

Disposiciones generales

De una manera más amplia debería preverse el suministro de créditos temporales (créditos de horas) en la reglamentación de determinados tipos de formación continua. Esta reivindicación ha sido obtenida ya en ciertos países por lo que respecta a los obreros. Todo permite suponer que tal disposición se extenderá asimismo a los enseñantes.

¿Existen ya en las legislaciones europeas disposiciones claras que amplíen nuestra prospectiva? Lo cierto es que no son todavía ni muy numerosas ni muy completas, si bien se dibuja con seguridad un movimiento en el sentido preconizado. Se ha visto anteriormente que el Libro blanco de 1972 prevé, para los maestros ingleses, un permiso sabático de un trimestre de aquí a 1982. En Dinamarca, los maestros comprometidos en estudios continuos a tiempo completo reciben normalmente sus haberes enteramente del Estado. Para perfeccionamientos de menos de tres meses, la financiación puede correr a cargo de las municipalidades.

En Francia, la ley del 16 de julio de 1971 (artículos 41-44) otorga a los funcionarios del Estado el derecho a la formación continua durante el tiempo de trabajo. La primera medida de aplicación que permite a los enseñantes beneficiarse de tal disposición data del 5 de julio de 1973. Actualmente, las disposiciones reglamentarias (circular ministerial 72-240, del 20 de junio de 1972) otorgan a los maestros de primaria un crédito de formación de tiempo completo equivalente a un año escolar, es decir, nueve meses a repartir entre veinticinco y cincuenta y cinco años. Durante las prácticas de larga duración (tres meses), los maestros de primaria son reemplazados por alumnos de magisterio. Asimismo se organizan reciclajes de un mes para directores de centros.

Formación continua obligatoria

La cuestión puede plantearse durante el actual período de transición, en el que en muchos países europeos las disposiciones oficiales aún no han facilitado a los enseñantes una formación continua que tenga cabida dentro de su horario de trabajo. No es raro, pues, que los reciclajes, las prácticas, la participación en seminarios de perfeccionamiento, vengan a añadirse a cargas ya excesivamente pesadas, haciéndose a expensas de maestros frecuentemente voluntarios. Puede explicarse así una observación muchas veces repetida: en las actividades de formación continua puede encontrarse la élite de los enseñantes, es decir, los que menos necesidad tienen de ella, en principio, y los que se aprovechan de la misma con mayor rapidez.

Existe desde siempre la obligación moral de perfeccionarse, especialmente dentro de las profesiones intelectuales, cosa que seguirá subsistiendo. En la situación actual puede parecer difícil, injusto y a menudo ineficaz ir más allá de esa etapa. La situación cambia, sin embargo, de modo radical cuando la duración de las prestaciones profesionales obligatorias comprende un lugar especialmente destinado a la formación continua. La cuestión de la libertad para impartir este tipo de formación des-

aparece, ya que forma parte integrante de los compromisos contractuales adquiridos para toda la duración de la carrera⁹.

La libertad debe subsistir absolutamente en lo relativo a las modalidades de esta formación. Periódicamente, sin embargo, todos los enseñantes deberían tener la obligación de depositar un informe de sus actividades. J. J. Natanson formula en este contexto tres atractivas propuestas:

Resulta esencial reformar la formación inicial en el sentido de una falta de terminación cuasivoluntaria con vistas a una apertura permanente a la investigación.

Hay que institucionalizar la desinstitucionalización en materia educativa —inspirándose en las ideas de Ivan Illich— y, especialmente, dejando la mayor iniciativa a la base.

En fin, sería conveniente dar prioridad a la acción sobre las actitudes, poniendo en tela de juicio el *status* mismo del enseñante permanente¹⁰.

⁹ «La formación continua será obligatoria.» Véase el «Proyecto de programa educativo común de los partidos socialistas de los Estados miembros de las Comunidades europeas» (proyecto adoptado por unanimidad), en «Revue des Enseignants socialistes», Bruselas, 1974, pág. 16.

¹⁰ NATANSON, J. J.: *Le Recyclage des enseignants en France*, Comunicación en el Seminario sobre la innovación en el reciclaje de los enseñantes, Milán, 1973, pág. 15.

5. VE

La prepara
creto, por lo
cipio, el derec

Doble escala s

Principio
recibido una
recibir un mis

Fundamen

1. Aume

2. Paso

cionamiento,
(doctorado, a
o cualquier c
gación, públic
elaboración d

Para conc
de escalas sa
Una serie de
100 por 100
único certific
señante» (L.I

L.E.
L.E.
Doc

¹ Damos p
ellas, la de jub

contractuales adquiridos

a las modalidades de
añantes deberían tener
J. Natanson formula

entido de una falta de
permanente a la inves-

ateria educativa —ins-
dejando la mayor ini-

e las actitudes, ponien-
nente ¹⁰.

5. VENTAJAS DE LA FORMACION CONTINUA

La preparación para las funciones de promoción son objeto de un capítulo concreto, por lo que bastará mencionar aquí que esta preparación constituye, en principio, el derecho de todo enseñante que pasa las pruebas de aptitud adecuada.

Doble escala salarial

Principio general: a cualquier nivel de enseñanza, *todos* los maestros que hayan recibido una formación concreta en la enseñanza superior universitaria habrán de recibir un mismo *salario básico*.

Fundamentalmente, este salario evolucionará en función de una doble escala ¹:

1. Aumento progresivo según la antigüedad.
2. Paso a una categoría de salarios superior en diferentes etapas del perfeccionamiento, perfilándose tales etapas mediante la adquisición de nuevos títulos (doctorado, agregaduría de enseñanza superior, certificado de especialización...) o cualquier otro medio de prueba evaluable por un jurado (informes de investigación, publicaciones, certificado de asistencia técnica, contribución relevante a la elaboración de un nuevo programa escolar).

Para concretar las ideas presentaremos a continuación en porcentajes una serie de escalas salariales que aglutinan las dimensiones antigüedad-perfeccionamiento. Una serie de ese tipo se halla vigente desde hace tiempo en Estados Unidos. El 100 por 100 corresponde al salario inicial de un enseñante soltero provisto de un único certificado que atestigua la formación básica; llamémoslo «licenciatura de enseñante» (L.E.).

	<i>Comienzo</i>	<i>Máximo tras 20 años</i>
L.E.	100 %	200 %
L.E. + 30 U.V.	120 %	240 %
Doctor (L.E. + 60)	140 %	280 %

ograma educativo común
des europeas» (proyecto
elias, 1974, pág. 16.
icación en el Seminario
y. 15.

¹ Damos por supuesto que los enseñantes gozan ya de todas las ventajas sociales, entre ellas, la de jubilación.

En el ejemplo propuesto, los títulos académicos se adquieren por capitalización de unidades de valor, exigiendo el doctorado, por ejemplo, 60 unidades por encima de la licenciatura.

Se puede reprochar a este ejemplo que se inscribe demasiado directamente en la tradición académica. Pero ofrece la doble ventaja de ser claro y haber sido largamente experimentado. Únicamente importa aquí el principio; si posee el título de doctora en educación, una maestra de guardería infantil percibe el mismo salario que un ayudante primero en la universidad². A la comunidad de educadores corresponde negociar sistemas de certificación que estimen más funcionales que el ejemplo propuesto.

Sería muy deseable encontrar reglas que permitieran la recompensa equitativa de enseñantes que sobresalieran en el ejercicio de su profesión. Sin embargo, los medios operacionales para evaluar objetivamente la calidad de un enseñante todavía están por llevar a la práctica. Pese al despliegue de esfuerzos considerables de investigación, efectuados en el curso del último decenio³, estamos muy desprovistos de ellos en este importante terreno. En particular, la evaluación diferencial de los aprendizajes afectivos realizados por los alumnos lanza un verdadero desafío a los investigadores en educación.

La constitución progresivamente generalizada de equipos de enseñanza crea nuevas posibilidades de promoción de maestros.

Actualmente aparecen nuevos esquemas de carrera profesional. Jerarquías de enseñantes, que van desde paraprofesionales o técnicos, en la base del equipo, a enseñantes de rango superior en la cúspide, pueden representar una alternativa de progreso. Tal ampliación del abanico categorial de la profesión docente podría hacerse más necesario si las escuelas continúan creciendo y si escasean aún más las instancias directivas. Los mejores enseñantes deben ver recompensadas sus competencias y esfuerzos suplementarios, en la escuela o en el seno de sus actividades distribuidas entre la escuela y los diversos institutos de formación, sin olvidar las actividades de investigación y desarrollo y otras actividades educativas o culturales externas al sistema institucionalizado de enseñanza, a partir del momento en que se hacen más corrientes las relaciones entre estas diversas instancias⁴.

² «En muchos Estados, una cualificación superior, obtenida tras la formación inicial, sólo obtiene efecto si el enseñante en cuestión encuentra un puesto vacante en una escuela o a un nivel de enseñanza correspondiente a la cualificación que acaba de obtener» (ENDERWITZ, H.: *La rénovation des profils de carrière...*, ob. cit., pág. 23). Este sistema es incorrecto, puesto que de tal modo un nivel escolar determinado corre el riesgo de vaciarse progresivamente de una parte de sus mejores enseñantes.

³ Las siguientes obras contienen lo esencial de la bibliografía de la investigación relativa a este tema: GAGE, N.: *Handbook of Research on Teaching*, Rand, McNally, Chicago, 1963; TRAVERS, R.: *Second Handbook of Research on Teaching*, Rand, McNally, Chicago, 1973; ROSENSHINE, B.: *Teaching Behaviors and Students Achievement*, NFER, Londres, 1971; LANDSHEERE, G. de, y BAYER, E.: *Comment les maîtres enseignent*, Ministère de l'Éducation Nationale, Organisation des Etudes, Bruselas, 1974, 3.ª ed.

⁴ OCDE: *Les Changements dans le rôle des enseignants et leurs conséquences*, París, 1972, página 23.

Sin embargo, piensa a los me (introducción de ability), tal co partes de Estad toscos instrum resultado obten el caso contrar vicio⁵.

Nosotros cu enseñanza insu y rodeándose d nes sindicales a informe de la e

La mayo gorosamente a los enseñ para evaluar claros.

Los cont en lo mensu tanto, el esta enteramente

⁵ Véase ENDER

⁶ Véase, por e

Sin embargo, en la medida en que puede aplaudirse el principio de la recompensa a los mejores, se comprenden también las vivas reticencias suscitadas por la introducción de la norma de responsabilidad civil en materia de pedagogía (*accountability*), tal como se ha impuesto ampliamente estos últimos tiempos en algunas partes de Estados Unidos. El «rendimiento» del enseñante se evalúa con ayuda de toscos instrumentos de medida (*tests* normativos de conocimientos); de un buen resultado obtenido puede seguirse una gratificación o promoción, mientras que en el caso contrario pueden darse sanciones que lleguen hasta la separación del servicio⁵.

Nosotros creemos también que se deben tomar medidas severas frente a una enseñanza insuficiente, a condición de reunir pruebas fehacientes indiscutibles, y rodeándose de un máximo de garantías. Pero hacemos nuestras las vivas objeciones sindicales ante el empleo de sistemas dudosos. A este respecto, es tajante el informe de la Comisión sindical consultiva de la OCDE:

La mayor parte de las organizaciones (sindicales de enseñantes) rechazan vigorosamente cualquier sistema basado en el «mérito» y destinado a recompensar a los enseñantes «dinámicos» o «eficaces». En efecto, los criterios que sirven para evaluar el «dinamismo» o la «eficacia» de un enseñante están muy poco claros.

Los contratos de eficacia, la evaluación de la responsabilidad, etc., se basan en lo mensurable, es decir, en resultados y no en procesos. Dejan de apreciar, por tanto, el estado de ánimo del alumno, el grado de comprensión obtenida, y pasan enteramente por alto la faceta afectiva de su trabajo⁶.

⁵ Véase ENDERWITZ, H.: *ob. cit.*, pág. 50.

⁶ Véase, por ejemplo, el *Stall Act* (Assembly Bill, núm. 293) del Estado de California, 1971.

4

NUEVAS ORIENTACIONES

NUEVAS ORIENTACIONES

Durante la formación inicial

Si la formación de todos los maestros se imparte en la enseñanza superior universitaria, funcionando ésta según el sistema de las unidades de valor, se hace posible cualquier tipo de reorientación. Un estudiante que no haya elegido inicialmente prepararse para la carrera docente podrá, pues, si cambia de propósito, convalidar en una escuela de ciencias de la educación, o a la inversa.

Lo importante es que ya no se trata aquí de una reorientación mediante capitulaciones sucesivas, como ocurre todavía en gran número de países europeos, en los que demasiados estudiantes *se resignan* a hacerse alumnos de magisterio en virtud de su fracaso en estudios más difíciles. Es evidente que tal fenómeno sólo podrá desaparecer cuando los estudios pedagógicos posean un nivel tan elevado como los restantes. El programa previsto a continuación apenas deja dudas en este sentido.

Durante la vida profesional

La segregación de los diferentes niveles docentes y la certificación definitiva para un nivel dado de competencia se encuentran tan profundamente ancladas en nuestras costumbres socioprofesionales que nos parece extraño la posibilidad ofrecida, por ejemplo, a un instructor para convertirse en profesor de enseñanza secundaria superior —o a la inversa—. La formación básica común a todos los maestros y la generalización del sistema de unidades de valor capitalizables en toda la enseñanza superior permiten, sin embargo, tales reconversiones.

¿Serán acaso frecuentes? La pregunta no es fácil de responder, y para intentar clarificar el problema habremos de distinguir tres tipos de cambios: cambio de nivel pedagógico para la enseñanza de una misma disciplina, cambio de especialidad y cambio de profesión.

Cambio de nivel pedagógico

Desde hace mucho tiempo, este tipo de cambio se da con frecuencia en el seno de una misma escuela, cuando los maestros más antiguos reciben muchas veces la

misión de encargarse de los alumnos más veteranos, encontrando una promoción moral en este sistema.

Se ha subrayado a menudo que la educación influye con más intensidad cuanto menor sea la edad de los alumnos; ¿por qué, pues, no hacer descender a los profesores más experimentados a las clases «de pequeños»?¹

Tal interrogante puede ser simplista. No se intenta negar, desde luego, el enriquecimiento aportado por la experiencia profesional, pero, sobre todo en las condiciones actuales, el enriquecimiento de la experiencia, considerado en su vinculación con una mejor eficacia docente, parece ralentizarse considerablemente después de algunos años —seis o siete, según ciertas estimaciones, muy posiblemente mal controladas—, conociendo entonces un leve ascenso en los casos favorables, un amplio estancamiento o incluso una regresión debida principalmente a la rutina y a la «funcionalización».

Por otra parte, en el ámbito afectivo, la educación de jóvenes exige una amplia frescura de espíritu, espontaneidad, aguante físico y psíquico, cualidades que raramente aumentan con la edad...

Casi podríamos decir que ocurre con los maestros como con los directores de empresa: en general, alcanzan su máximo dinamismo en un momento previo al punto medio de su carrera. Con todo, en este terreno resultan particularmente dudosas las generalizaciones. No sólo se trata de la diferencia existente entre las diversas personalidades, sino también de que el ambiente general de la escuela, la frecuencia de las oportunidades de renovación, el estímulo concreto para la superación vienen a influir asimismo de forma profunda sobre la moral profesional. En este contexto reviste una notable importancia el papel desempeñado por directores e inspectores escolares.

Mucho más raro es el paso de una escuela a otra, de finalidad o nivel pedagógico diferentes, debido al desfase existente entre los diversos tipos de formación inicial. Esto habrá de presentar dificultades en el futuro, ya que, muy paradójicamente, al lado del «tronco común» de estudios que los llevará a vincularse entre sí, los maestros del futuro habrán profundizado su formación orientada en un sentido mucho más que los actuales. Con toda probabilidad, el cambio aludido equivaldrá, pues, casi siempre a un cambio de especialidad.

Cambio de especialidad

Aunque se da a veces el hecho de que un médico general se especializa en el curso de la carrera, los cambios de especialidad son muy raros. No se ve con frecuencia que un dermatólogo se reconvierta en oftalmólogo... Este fenómeno se explica por la enorme inversión personal que exige toda especialización de alto nivel y por la pérdida de plasticidad intelectual y afectiva que la edad lleva consigo.

Nada permite actualmente prever un aumento significativo del número de cambios de especialidad que exijan la posesión de un vasto cuerpo de conocimientos

¹ En Francia, solamente de un 50 a un 60 por 100 de los alumnos de escuela normal permanecen en la escuela primaria. Pero esta movilidad es de sentido único, produciéndose en detrimento de las escuelas primarias...» (ENDERWITZ, H.: *La rénovation des profils de carrière...*, ob. cit., pág. 35).

y el dominio de
hacia otras mod
su más amplio s
ya se trate de p
intenso comprom

Sin embargo
deben permitir
con suficiente in

Cambio de profes

Las observad
aquí. Por ello, n
años de práctic
señanza.

En condicio
ventajosamente s
ción llegados de
o, si se prefiere,
ción psicopedagó

En principio,
ñantes; pero sus
permita reconstru
directamente la
anterioridad. Se
ción de las aporta

De esta form
farsantes con ven
a ciudadanos resp

Los enseñante
profesión debería

y el dominio de técnicas sofisticadas. El movimiento debería impulsarse ante todo hacia otras modalidades funcionales, capitalizándolo sobre la experiencia humana en su más amplio sentido (puestos de dirección, de administración, de asesoramiento), ya se trate de promoción o de reconversión hacia empleos que dejen de exigir el intenso compromiso humano de la enseñanza.

Sin embargo, la formación continua y las facilidades concedidas en su favor deben permitir asimismo el cambio de especialidad en aquellos que lo deseen con suficiente intensidad como para llevar a cabo el esfuerzo requerido.

Cambio de profesión

Las observaciones relativas al cambio de especialidad se aplican plenamente aquí. Por ello, nos limitaremos a abordar el caso de las personas que, tras varios años de práctica de una profesión no pedagógica, deseen orientarse hacia la enseñanza.

En condiciones positivas, la escuela puede encontrar así sangre nueva, ampliando ventajosamente sus horizontes. Para que se produzca este enriquecimiento, los recién llegados deben enseñar normalmente en el campo de su experiencia anterior o, si se prefiere, de su especialidad. Hay que aportarles entonces la necesaria formación psicopedagógica.

En principio, ésta no debe ser menos profunda que la de los restantes enseñantes; pero sus modalidades diferirán en la medida en que la experiencia vivida permita reconstruir las exigencias psicológicas y pedagógicas. En este caso se aplica directamente la metodología de formación de animadores culturales estudiada con anterioridad. Se debe elaborar un proyecto de preparación individualizada en función de las aportaciones y aspiraciones justificadas de cada uno.

De esta forma, la escuela no se dispone a abrirse a los magos inspirados, a los farsantes con vena de didactismo, a los incapaces o a los parásitos, sino más bien a ciudadanos responsables dispuestos a compartir fraternalmente sus conocimientos.

Los enseñantes que no pudieran soportar el esfuerzo y tensión inherente a su profesión deberían tener acceso también a otros sectores de actividad.

5

¿QUIEN SERA ENSEÑANTE
EN EL AÑO 2000?

Idealmente, la profesión pedagógica debería poseer estadísticamente las mismas posibilidades de atraer a los «mejor dotados» que cualquier otra profesión de elevado nivel intelectual. En una civilización impresionante por su riqueza, sus transformaciones rápidas, sus tensiones y sus conflictos, el enseñante necesita más que nunca una buena salud mental para desempeñar su papel equilibrador y de agente de adaptación.

¿Qué hay de ello hoy día? ¿Qué factores psicológicos y sociales determinan la elección de la profesión de educador? Aunque se pudiera responder con claridad a estas preguntas, no es seguro poder extraer conclusiones prospectivas fundadas en una elevada probabilidad. Los datos de que se dispone actualmente no son ricos. Preferentemente afectan a la esfera de reclutamiento psicológico y social de los maestros de la enseñanza primaria. E incluso para ellos, parece pobre el conocimiento de la motivación profesional a la hora de elegir carrera y más tarde durante su ejercicio. Para los restantes tipos de enseñantes, las informaciones son todavía mucho más raquíticas.

Así, pues, con mucha más cautela que en capítulos precedentes, vamos a formular algunas hipótesis como respuesta a dos cuestiones cruciales: «¿Quién será enseñante?»; «si se impone una selección, ¿cómo hacerla?».

Una ojeada de conjunto sobre la investigación del último decenio¹ arroja dos conclusiones dominantes:

1. En comparación con los estudiantes destinados a otras profesiones intelectuales, los alumnos de magisterio primario se hallan relativamente menos dotados intelectualmente, poseyendo, hasta el momento, resultados escolares relativamente débiles².

2. Desde el punto de vista de su personalidad, las constataciones no son apenas más optimistas: nivel de motivación menos elevado, más estrecho horizonte de intereses, tendencia al pensamiento convergente, al dogmatismo y a un cierto autoritarismo³.

Tales observaciones exigen, evidentemente, prudentes reservas.

¹ YATES, A.: *Current Problems of Teacher Education*, ob. cit., pág. 40.

² LIEBMAN, M.: *Education as a Profession*, Prentice Hall Englewood Cliffs, 1956.

³ UNDEUTSCH, U.: *Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrerberufes*, Max-Traeger, Stiftung, Francfort, 1964; DIKSON, C., y otros: *The Characteristics of Teacher Education Students*, Ohio, Toledo, 1965; NEZVALOVA, M.: *The Attitudes of Students in the Pedagogical Faculty*, University of Palackeho, Olomouc, 1966; MERESS, S.: *The Interest of Youth in the Teaching Profession*, Charles University, Praga, 1967; START, K.: *Teachers from Different Colleges of Education*, University of Manchester, Manchester, 1967.

1. CARACTERISTICAS Y CONDICIONES PSICOLOGICAS Y SOCIALES

Los maestros de primaria, elemento principal

Durante casi cien años, aproximadamente desde mediados del siglo XIX hasta la segunda guerra mundial, la profesión de maestro atraía preferentemente a los mejores hijos de las clases populares¹, que encontraban en esa función una seguridad y prestigio considerables en relación a las condiciones que habían conocido en su medio de origen. No es exagerado en absoluto afirmar que la escuela normal primaria ha sido durante mucho tiempo la universidad del pobre.

Aptitudes intelectuales

Con la elevación general del nivel de vida y un neto incremento de la posibilidad de acceso a las universidades para los bien dotados, esa situación se ha modificado profundamente desde mediados del siglo XX. Actualmente, en la mayor parte de los países industrializados de la Europa occidental, los instructores o maestros de primaria provienen principalmente de entre los alumnos menos dotados de la enseñanza secundaria.

Por ejemplo, en una amplia encuesta llevada a cabo en la Bélgica neerlandófila por W. de Coster y colaboradores², puede comprobarse que las tres quintas partes de los alumnos de magisterio proceden de secciones de la enseñanza secundaria generalmente consideradas como flojas. Sólo un 12 por 100 provienen de secciones que atraigan tradicionalmente a los mejor dotados. P. Renes³ ha efectuado una observación semejante en los Países Bajos.

¹ En 1945, Mortier, utilizando el *test* de inteligencia de L. Coetsier, comprobó que los alumnos que frecuentaban las escuelas normales (a la sazón, de nivel secundario) poseían como promedio una inteligencia superior a la media de los alumnos de otras secciones de enseñanza secundaria. (Véase MORTIER, V.: *Intelligentieonderzoek en Leerprognose. Psychologische Reeks*, 11.º Deel, Caecilia Boekhandel, Deinze, 1945, págs. 124 y sigs.)

² COSTER, W. de, y otros: *Opinies, houdingen en motivaties omtrent de studiekeuze, opleidingsituatie en Toekomstperspectieven bij studenten aan Hogere Pedagogische Instituten* (en prensa).

³ RENES, P.: *Recrutering en selectie van leerkrachten voor het lager onderwijs in Nederland*, Wolters-Noordhoff N. V., Groningen, 1969, pág. 56.

En las secciones de enseñanza secundaria frecuentadas, los futuros maestros belgas (especialmente los varones) no han obtenido resultados brillantes: más del 50 por 100 se sitúan por debajo de la media correspondiente a su grupo⁴. Muchos se dedican a los estudios pedagógicos después de haber intentado infructuosamente la realización de estudios universitarios.

Utilizando el *test* de inteligencia IST de Amthauer en la misma región en la que Mortier había trabajado en 1945, Bienstman⁵ comprueba, en 1973, que la media de los futuros maestros de primaria (formados en institutos integrados mientras tanto a la enseñanza superior no universitaria) resulta inferior a la de las clases terminales de la enseñanza secundaria, cuya población es mucho más heterogénea de lo que era treinta años antes. El fenómeno es menos acusado en lo que respecta a las chicas⁶.

No seríamos realistas si dejáramos de admitir la relativa pobreza intelectual del actual cuerpo de enseñantes en los países que no hayan renovado profundamente su sistema de formación. Es preciso señalar, sin embargo, que los *tests* de aptitudes empleados generalmente por los diferentes autores privilegian determinados factores de inteligencia, primados ya en exceso en la enseñanza tradicional. Un *test* cognitivo considerablemente más matizado, inspirado, por ejemplo, en las teorías de J. P. Guilford, aportaría útiles puntualizaciones, particularmente en lo concerniente a los aspectos relacionales (comportamentales, para Guilford) de la inteligencia. Hay que recordar, además, la ignorancia que seguimos poseyendo de las características afectivas de los enseñantes, a pesar del papel tan importante que desempeña este aspecto en la actividad docente.

Como se ha dicho, nuestra ignorancia es todavía mayor respecto a los maestros de enseñanza secundaria. A. Boten⁷ hace, sin embargo, una interesante observación:

Porcentaje de estudiantes que han obtenido resultados escolares muy elevados en la enseñanza secundaria.

Facultad de Medicina	77 por 100
Facultad de Ciencias Aplicadas (ingenieros)	63 por 100
Facultad de Ciencias	60 por 100
Facultad de Filosofía y Letras	46 por 100
Facultad de Pedagogía y Psicología	28 por 100
Facultad de Derecho	18 por 100
Ciencias Sociales y Políticas	16 por 100

Puede apreciarse un reclutamiento relativamente pobre entre los estudiantes destinados a pedagogía y psicología en las instituciones de formación de maestros.

⁴ Conclusiones semejantes en RENES, P.: *ob. cit.*, pág. 109, y en KAMP, F.: *Der Wandel von Berufsrolle und Status des Volksschullehrers*. Discurso inaugural, Colonia, 1964, pág. 97.

⁵ BIENSTMAN, P.: *Onderzoek van intelligentieniveau, motivatie en socioprofessionele laag van kandidaat-onderwijzers in Vlaanderen*. Université de Gand, 1973, pág. 44.

⁶ Véase también BONTE, A.: *Studiesucces aan de Universiteit*, Université de Gand, 1972, pág. 31.

⁷ *Ibid.*, pág. 28.

El reclutamiento de la enseñanza secundaria formada por los futuros maestros de Letras...

Puede observarse que a sus hijos ha sido dada prioridad al pre...

Salud mental

Si es importante su higiene mental, el estímulo del desarrollo exigen en el e...

Se ha afirmado que se tirse con fuerza al lado de jóvenes psicología dinámicos, con su necesidad de un poco firme ha sido cindibles.

Según ciertos autores, se tendrían una tasa de profesionales. Incluso algo de considerables a los demás:

- de un nerviosos, des...
- de un encuentran, si...
- de un higiene mental

Existen, en el elevado de la en el curso de tados. R. Pec muestra de al según él, suficiación o terapia.

Como la

¹ KAPLAN, L. York, 1959, pág. conceptos. Se h...

² PECK, R.: «cación», núm. 2

El reclutamiento es netamente mejor para los futuros profesores de enseñanza secundaria formados principalmente en las Facultades de Ciencias y en las Facultades de Letras.

Puede observarse también que los medios modestos orientan principalmente a sus hijos hacia las Facultades que preparan para la enseñanza; se prefiere la seguridad al prestigio social.

Salud mental

Si es importante la inteligencia de los alumnos de magisterio, no lo es menos su higiene mental. Hemos visto que el ejercicio de la enseñanza, así como el estímulo del desarrollo, la integración social y el equilibrio mental de los alumnos, exigen en el educador una personalidad bien integrada.

Se ha afirmado a veces que los enseñantes optan por su profesión al no sentirse con fuerzas para afrontar el mundo adulto y encontrar una cierta seguridad al lado de jóvenes más fáciles de dominar. En este contexto, y refiriéndose a la psicología dinámica, se recurre a veces a motivaciones inconscientes. Ciertos enseñantes, con sus problemas de infancia mal resueltos, experimentarían una viva necesidad de autoridad y dominación. Estas especulaciones descansan en terreno poco firme hasta que investigaciones rigurosas aporten los esclarecimientos imprescindibles.

Según ciertos datos avanzados en Estados Unidos, los educadores no manifestarían una tasa más alta de comportamientos inadaptados que los restantes grupos profesionales. El porcentaje de hospitalización por perturbaciones mentales sería incluso algo inferior a la media de población. Con todo, tales porcentajes son considerables y particularmente graves para individuos destinados a equilibrar a los demás:

— de un 27 a un 43 por 100 de los educadores se consideran desgraciados, nerviosos, descontentos y en situación de tensión emocional;

— de un 17 a un 49 por 100 son clasificados como inadaptados, sin que se encuentren, sin embargo, seriamente perturbados;

— de un 9 a un 35 por 100 tienen necesidad de ayuda para preservar su higiene mental⁸.

Existen, evidentemente, implicaciones entre los tres grupos. Pero, dado lo elevado de las cifras, puede verse que un alumno se encontrará casi con certeza, en el curso de sus estudios, sometido a la influencia de varios educadores inadaptados. R. Peck⁹ avanza una cifra también inquietante: más de la mitad de una muestra de alumnas de magisterio primario terminan sus estudios experimentando, según él, suficientes problemas de personalidad como para justificar una orientación o terapia.

Como la mayoría de los datos que utilizamos no son recientes, habría que

⁸ KAPLAN, L.: *Mental Health and Human Relations in Education*, Harper and Row, Nueva York, 1959, pág. 65. Los porcentajes observados varían en función de la operacionalización de los conceptos. Se hace necesaria la profundización de tales estudios.

⁹ PECK, R.: *Personality Patterns of Prospective Teachers*, en «*Journal of Experimental Education*», núm. 29, 1960, págs. 169-175.

controlarlos en las actuales circunstancias pedagógicas. ¡Y ocurre que las condiciones actuales son casi con seguridad más difíciles que antaño! También habría que saber si las dificultades mentales observadas se inscriben en la evolución normal de los candidatos o si provienen, por el contrario, de un *stress* concreto inherente a la profesión, que constituiría, pues, la causa del problema o, al menos, un factor agravante. Dado el probable incremento de las tensiones a medida que nos aproximamos al año 2000, el problema reviste una importancia considerable.

Esta relevancia es tanto mayor cuanto que la aceleración de la historia, el incremento del ritmo de cambio, constituye una de las escasas características casi seguras de los próximos decenios. Y la apertura al cambio se encuentra en la base de la definición de salud mental:

La medida de la salud (mental) reside en la flexibilidad, la libertad de aprender mediante la experiencia, la libertad de cambiar cuando cambian las condiciones internas o externas o cuando se presentan argumentos convincentes, la libertad de responder adecuadamente a los estímulos de recompensa o castigo, y especialmente la libertad de detenerse cuando se encuentra uno saturado.

La esencia de la normalidad reside en la flexibilidad en todos estos comportamientos vitales.

La esencia de la enfermedad es la congelación del comportamiento en modelos inalterables. Esta característica acompaña a toda manifestación psicopatológica¹⁰.

La presión que se ejerce sobre los enseñantes para que estimulen la innovación constituye en sí misma una causa de tensión. Esta disponibilidad exige, por parte del enseñante, una libertad de acción. Y, sin embargo, la estrategia innovadora de las autoridades escolares no coincide necesariamente con la de un enseñante concreto. Tal divergencia da origen, naturalmente, a la producción de tensiones e incluso conflictos graves.

Como conclusión, parece urgente llevar a cabo investigaciones en profundidad sobre las características intelectuales y las cualidades personales necesarias para el educador eficaz. Podría disponerse así de una base para enjuiciar a los candidatos y para definir los objetivos y criterios de evaluación de la formación.

Origen social

El nivel social constituye también un factor importante. En el pasado, el maestro de primaria, como hemos dicho, procedía con frecuencia de familias socioculturalmente modestas. A este sesgo social de reclutamiento ha correspondido con toda probabilidad un determinado abanico de valores y actitudes. En otras palabras, los maestros de primaria no han constituido un subgrupo representativo de la población del país en el que ejercían sus funciones. No ocurre ya lo mismo

¹⁰ KUBIE, L.: *Neurotic Distorsion of the Creative Process*, University of Kansas Press, 1961. De forma más general, la salud mental se define como «la aptitud para desempeñar con eficacia y felicidad, como persona total, un papel que uno mismo ha aceptado». BOWMAN, H.: *The Nature of Mental Health*, Hogg Foundation, Austin, 1975.

hoy, y puede pe
vés de todas las

¿Dónde nos
Las observad
man¹³ y W. de
para Francia¹⁵,
ambientes social
obrerros cualifica
dófono, P. Bien
personal enseñan
de almacén, etc
prieores, univer
esta población,
especie de últim
mejores, o en
T. Erasme¹⁷ ha
escuelas normale

Futuros p
secundar
Alumnos d
za medi
Futuros m

En Francia,
cifras. Entre los
eran originarios
100 provenían d
nadas la secundar
100 de la pequ
ausencia de esta
fesores de enseñ

¹¹ KAMP, F.: *De*

¹² RENES, P.: *ob*

¹³ BIENSTMAN, P.

¹⁴ COSTER, W. d

¹⁵ OCDE: *Study*

¹⁶ BIENSTMAN, P.

¹⁷ MARKLUND, S

Suecia, ob. cit., pág.

hoy, y puede pensarse que el reclutamiento habrá de efectuarse en el futuro a través de todas las capas socioeconómicas.

¿Dónde nos encontramos actualmente?

Las observaciones de Kamp en Alemania¹¹, Renes en los Países Bajos¹², Bienstman¹³ y W. de Coster¹⁴ en Bélgica, además de los datos publicados por la OCDE para Francia¹⁵, concuerdan: los maestros de primaria provienen principalmente de ambientes sociales medios o inferiores (funcionarios o empleados de rango inferior, obreros cualificados, trabajadores autónomos modestos). Para la Bélgica neerlandófona, P. Bienstman señala: 17 por 100 de obreros cualificados; 14 por 100 de personal enseñante; 37 por 100 de empleados, carteros, viajeros, empleados de almacén, etc. En uno de cada cinco casos, el padre ha realizado estudios superiores, universitarios o no. Parece, sin embargo, que, para una gran parte de esta población, haya sido elegida la profesión de maestro de primaria como una especie de último recurso, por falta de éxito en otros estudios estimados como mejores, o en razón de mediocres resultados escolares anteriores¹⁶. En 1972, T. Erasme¹⁷ ha señalado el origen social de los enseñantes en formación en las escuelas normales de Estocolmo y Linköping:

	CLASE SOCIAL (%)		
	Modesta	Media	Superior
Futuros profesores de enseñanza secundaria superior	22	60	18
Alumnos destinados a la enseñanza media	32	44	24
Futuros maestros primarios	27	45	28

En Francia, P. Bourdieu y J. C. Passeron subrayan para 1964 las siguientes cifras. Entre los maestros primarios de menos de cuarenta y cinco años: 36 por 100 eran originarios de clases populares; 42 por 100 de la pequeña burguesía; 11 por 100 provenían de la media o alta burguesía. Respecto a los profesores (aglutinadas la secundaria y superior): 16 por 100 venían de las clases populares; 35 por 100 de la pequeña burguesía; 34 por 100 de la media o gran burguesía. En ausencia de estadísticas podemos hacernos una idea del origen social de los profesores de enseñanza superior considerando el origen social de los alumnos de la

¹¹ KAMP, F.: *Der Wandel von Berufsrolle und Status des Volksschullehrers*, ob. cit., pág. 116.

¹² RENES, P.: *ob. cit.*, págs. 71-73.

¹³ BIENSTMAN, P.: *ob. cit.*, págs. 65-74.

¹⁴ COSTER, W. de, y otros: *ob. cit.*

¹⁵ OCDE: *Study of Teachers*, París, 1969, págs. 291-303.

¹⁶ BIENSTMAN, P.: *ob. cit.*, págs. 65-74.

¹⁷ MARKLUND, S. M., y GRAN, B.: *Tendances nouvelles de la formation des enseignants*. Suecia, ob. cit., pág. 63.

Escuela Normal Superior: 6 por 100 procedente de las clases populares, 27 por 100 de las clases medias y 67 por 100 de las clases superiores¹⁸.

Durante cierto tiempo, el reclutamiento de las educadoras se ha operado en nuestros países en medios sociales más elevados, pero el fenómeno tiende a desaparecer.

Sin embargo, en países donde se ha incrementado considerablemente la formación, condiciones de trabajo y salarios de los maestros de primaria, éstos —sobre todo por lo que respecta a las maestras— se reclutan cada vez más en los medios socioeconómicos más elevados. Tal es el caso de Suecia, Dinamarca o Luxemburgo. Esta evolución contemporánea aporta una importante indicación para el futuro.

¿Por qué se hace uno maestro?

¿Qué motivos, conscientes o inconscientes, impulsan a elegir la profesión de maestro? ¿Cómo evoluciona esta motivación durante el ejercicio profesional? Tampoco en este asunto se dispone sino de estudios muy limitados y de datos fragmentarios. Incluso restan por elaborar las técnicas de investigación necesarias.

Tras haber inventariado por medio de entrevistas los principales motivos de la elección profesional, Renes¹⁹ ha interrogado a un gran número de maestros de primaria por medio de un cuestionario cerrado. Las razones idealistas son las más frecuentes, pero puede temerse que el deseo de aprobación social desempeñe aquí un gran papel. En todo caso, muy difícilmente se puede sostener la existencia de una auténtica «vocación» en la mayor parte de los candidatos enseñantes. Tanto más cuanto que el mismo término vocación se halla muy cargado de ambigüedad. Parece además sintomático que las categorías inmediatamente subsiguientes a las razones idealistas sean «sin vocación concreta», «porque es una tarea poco penosa», «porque el oficio deja mucho tiempo libre para dedicarse a otras cosas».

Siguiendo el camino de encuestas indirectas, W. de Coster y colaboradores²⁰ llegan a resultados similares en Bélgica; esto suscita las mismas reservas. Sobre todo, sin embargo, un elemento positivo: los alumnos de magisterio interrogados en la encuesta belga se declaran satisfechos con su elección.

De hecho, parece razonable admitir que, aunque ciertas comodidades, como el disfrute de largas vacaciones, numerosos permisos, etc., cuenten a la hora de elegir la profesión, un cierto ideal anima también a la mayoría de los candidatos a maestros. Estos aprecian la posibilidad de tomar iniciativas, ser independientes y creadores, asumir responsabilidades y contribuir al desarrollo del niño²¹.

Pero incluso antes de comenzar a ejercer su profesión, muchos maestros de

¹⁸ BOURDIEU, P., y PASSERON, J. C.: *La Reproduction*, Editions de Minuit, París, 1970, página 230.

¹⁹ RENES, P.: *ob. cit.*, pág. 137.

²⁰ COSTER, W. de, y otros: *ob. cit.*

²¹ *Ibid.*

primaria exper
Una experien
a un grupo de
y trabajadores
diferentes. M
la mitad de la
cidencia), los
mente a sobre
miento de ins
W. de Coster
rrogados por
sin embargo,
fieren los mot
recer en los e
como para los

Al princip
al profesorado
juristas, ingen
rama profesio
ocurre con las
indecisos se
de sus estudi
tante, aument
conviene la en

¿Se da la
Coster en Bél
que los much
como un tra
estudios pedag
que, en compá
ría presentan
poco compron

Sin embar
República Fed
adquiere toda
Alemana la f

²² RENES, P.:

²³ KAMP, F.:

²⁴ MILLER, C.
Quarterly», 26,

²⁵ IMHOFF, B.
págs. 53-79.

²⁶ ANDERSON,
OCDE, 1974, pá

²⁷ RENES, P.:

²⁸ Citado por

primaria experimentan un sentimiento de insatisfacción en cuanto a su *status* social. Una experiencia de Renes²² resulta bastante esclarecedora al respecto. Se invita a un grupo de candidatos a maestros y a dos grupos de control (otros estudiantes y trabajadores) a ubicar la función de maestro en una serie de diez profesiones diferentes. Mientras que los dos grupos de control sitúan a los maestros hacia la mitad de la escala o ligeramente por debajo de ella (y esto con una gran coincidencia), los futuros maestros emiten juicios más dispersos, que tienden netamente a sobrevalorar su función. Esta reacción traiciona probablemente un sentimiento de inseguridad o de frustración. Ello se ve confirmado notablemente por W. de Coster en Bélgica y F. Kamp en Alemania²³. Los tres mil estudiantes interrogados por G. Miller²⁴ en veinte *Teachers Colleges* de Londres se muestran, sin embargo, más realistas por lo que respecta a su futuro *status*, pero apenas difieren los motivos de su elección profesional. Los mismos motivos vuelven a aparecer en los estudios de Imhof²⁵ en Alemania, tanto para los maestros primarios como para los de enseñanza secundaria.

Al principio de sus estudios, las dos terceras partes de los alumnos destinados al profesorado piensan que enseñarán durante toda su vida. Como ocurre con los juristas, ingenieros y médicos, cerca de la cuarta parte de ellos desconocen la rama profesional en la que acabarán situándose. Pero, contrariamente a lo que ocurre con las tres profesiones precedentes, en las que los estudiantes inicialmente indecisos se deciden en seguida por una especialidad determinada en el curso de sus estudios, la proporción de alumnos-profesores indecisos permanece constante, aumentando, por su parte, la de los estudiantes que estiman que no les conviene la enseñanza²⁶.

¿Se da la misma motivación en los dos sexos? P. Renes en Holanda y W. de Coster en Bélgica han comprobado que las jóvenes se revelan como más idealistas que los muchachos. Estos consideran más la profesión de maestro de primaria como un trampolín hacia otra cosa, volviéndose más frecuentemente hacia los estudios pedagógicos tras haber fracasado en otros estudios. Renes llega a concluir que, en comparación con sus colegas femeninos, los candidatos a maestros de primaria presentan una motivación raquítica, a la vez fría e ingenua, pedagógicamente poco comprometida y oportunista²⁷.

Sin embargo, cuando Lucker²⁸ intenta la comparación entre los sexos en la República Federal Alemana, no observa diferencias motivacionales. El indicador adquiere toda su importancia teniendo en cuenta que en la República Federal Alemana la formación de los maestros tiende netamente a convertirse en univer-

²² RENES, P.: *ob. cit.*, págs. 125-128.

²³ KAMP, F.: *ob. cit.*, pág. 165.

²⁴ MILLER, G.: *Social Awareness and Motivations of Students Teachers*, en «University Quarterly», 26, 3, 1972, págs. 310-316.

²⁵ IMHOF, B.: *Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrberuf*, Friburgo, 1961, págs. 53-79.

²⁶ ANDERSON, D. S.: *L'Acquisition d'une identité professionnelle chez les élèves-professeurs*, OCDE, 1974, pág. 98.

²⁷ RENES, P.: *ob. cit.*

²⁸ Citado por KAMP, F.: *ob. cit.*, págs. 165-169.

sitaria, lo que todavía no ocurre en Bélgica u Holanda. A la revalorización que implicaría la elevación del nivel de estudios, correspondería, pues, evidentemente, una elevación cualitativa del origen de los maestros.

¿Feminización de la profesión?

Problemática

¿Se convertirá la enseñanza en una profesión femenina para el año 2000? Nada hay menos seguro ni deseable. Incluso en lo que respecta a las escuelas «maternales», tradicionalmente confiadas a mujeres, se plantea cada vez con mayor intensidad la conveniencia de un personal educador parcialmente masculino²⁹. Para las escuelas primarias, secundarias o superiores, resulta aparentemente muy útil confiar la enseñanza a ambos sexos. Ante todo, por razones psicológicas.

Si la profesión se feminiza por completo, podría aparecer como un oficio de personas físicamente débiles, con el aura negativa que tal percepción puede acarrear a nivel intelectual.

Según el sexo, pueden apreciarse características psicológicas dominantes³⁰. La participación básicamente equilibrada de los hombres y mujeres aporta, pues, un enriquecimiento.

En fin, no parece justificado crear condiciones en las que ciertos alumnos apenas podrían encontrar la posibilidad de identificarse con sus maestros o de «oponerse» a un educador del otro sexo.

Socialmente también se plantea el problema. Se ha observado que en períodos de fuerte expansión económica, la industria y el comercio ofrecen a los hombres situaciones mucho mejor remuneradas y mucho más preñadas de posibilidades de promoción que la enseñanza. Se asiste entonces a un deslizamiento hacia la feminización. En este contexto, la enseñanza se ve privada de hombres particularmente dinámicos, mientras una parte de las mujeres que eligen reemplazarlos buscan en la profesión una cierta facilidad de vida, una seguridad que está lejos de comportar, en todos los casos, un ideal pedagógico elevado. En período de crisis económica, los hombres vuelven a la enseñanza. Pero puede entonces temerse que la profesión se les aparezca como un repliegue de sus ambiciones o como una situación pasajera en la que no se sumergen profundamente.

Para las familias de nivel socioeconómico modesto, la enseñanza ha representado hasta nuestros días una elevación social. Allí donde se remunera menos el trabajo de la mujer que el del hombre, cuando no se da de hecho una igualdad de oportunidades, la ascensión social por medio de la función docente viene a ser, pues, más acentuada en lo que respecta a la mujer. Así se explica, parcialmente al menos, que, tanto en la esfera intelectual como socioeconómica, el contingente femenino tienda a ser de calidad superior al masculino.

²⁹ En Suecia, los hombres participan en la educación preescolar.

³⁰ Véase, por ejemplo, PIRET, R.: *Psychologie différentielle des sexes*, PUF, París, 1973. Las características se deben sin duda en gran medida a factores culturales, pero no por eso son menos importantes.

A medida que los jóvenes cursan un título que les da acceso a la docencia, las alumnas-profesoras se convierten en el primer hijo de la carrera real.

Tendencias actuales

En Estados Unidos, la mayoría de las perspectivas de prestigio, a medida que aumenta la riqueza, explican a la enseñanza. La enseñanza se pone en primer lugar entre las profesiones que acceden a este orden. Para las mujeres (inglés), ciencias, etc.

En Europa, las profesiones representaban el 60% de los docentes entre 1950 y 1964 por 100 en el contrario, en las chicas en la enseñanza.

Todas estas tendencias hemos reagrupado en la Evaluación de las investigativas de sus países años (de hecho anterior). Se han enseñantes. La recta del grado de profesores de o

³¹ Citados por FLANAGAN y 1966.

³² KAMP, F.: o UNESCO:

³³ Fuentes: Pt Education in 19

A medida que se avanza en el tiempo se comprueba también que muchas jóvenes cursan estudios de maestra con vistas a adquirir con relativa facilidad un título que pueda ayudarlas en caso de dificultad económica a lo largo de su vida, sin que por ello tengan necesariamente la intención de consagrar su vida a la docencia. En particular, Von Recum, Bruin, Horn³¹, constatan que muchas alumnas-profesoras proyectan dejar la profesión al casarse o al nacimiento del primer hijo. La profesión de maestra no presentaría, pues, la imagen de una carrera real.

Tendencias actuales

En Estados Unidos, la enseñanza primaria corre a cargo de mujeres en su gran mayoría. Particularmente, en este país, en expansión económica casi continua, las perspectivas de ascensión social abiertas a hombres dinámicos, la lucha por el prestigio, a menudo atestiguado y sostenido por las apariencias exteriores de la riqueza, explican el escaso atractivo experimentado por los hombres por lo que a la enseñanza primaria se refiere. La diferencia de atractivo hacia la carrera educativa se pone de manifiesto en la estadística siguiente. De 1960 a 1963, los varones que accedían a la enseñanza superior en Estados Unidos elegían por el siguiente orden: comercio, ciencias, ciencias aplicadas (ingenieros), ciencias sociales. Para las mujeres, la educación aparece en primer lugar: educación, comercio, letras (inglés), ciencias sociales³².

En Europa, la situación nunca ha sido tan acusada. En Bélgica, las chicas representaban en 1972-1973 aproximadamente las tres quintas partes de los alumnos de enseñanza primaria. En la República Federal Alemana, Kamp³³ observa que, entre 1950 y 1957, el porcentaje de chicas se ha incrementado de un 47 a un 64 por 100 en la enseñanza pedagógica superior (*Pädagogische Hochschulen*). Por el contrario, en Europa, como en Estados Unidos, subsiste la subrepresentación de las chicas en las secciones de ciencias exactas de la enseñanza superior³⁴.

Todas estas observaciones se reúnen y confirman en el cuadro siguiente, donde hemos reagrupado informaciones publicadas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA). En 1970, los países participantes en las investigaciones de la IEA han contrastado muestras nacionales representativas de sus poblaciones escolares de once, catorce y, aproximadamente, diecisiete años (de hecho, el año inmediatamente precedente al acceso a la enseñanza superior). Se han recogido simultáneamente una serie de datos concernientes a los enseñantes. Las cifras siguientes, aproximadas, dan una idea suficientemente correcta del grado de feminización del personal de la enseñanza primaria y de los profesores de ciencias o de lengua materna de la enseñanza secundaria³⁵.

³¹ Citados por KAMP, F.: *ob. cit.*, págs. 141-145.

³² FLANAGAN y COOLEY: *Project Talent, One Year Follow-Up Study*, University of Pittsburgh, 1966.

³³ KAMP, F.: *ob. cit.*, pág. 136.

³⁴ UNESCO: *Accès à l'enseignement supérieur*, 1968, págs. 23 y sigs.

³⁵ Fuentes: PURVES, A. C.: *Education in 10 Countries*; COMBER, L., y KEENES, J.: *Sciences Education in 19 Countries*, IEA, Almqvist, Estocolmo, 1973.

PORCENTAJE DE ENSEÑANTES MASCULINOS

PAIS	Fin enseñanza primaria	Fin enseñanza secundaria inferior		Fin enseñanza secundaria superior	
		Ciencias	Lengua materna	Ciencias	Lengua materna
Inglaterra	29	66	45	64	43
Bélgica	45	54	45	57	59
Escocia	10	77	—	75	—
Finlandia	30	66	40	54	29
Hungría	8	46	—	53	—
Italia	37	38	28	41	44
Países Bajos	68	85	—	89	—
República Federal Alemana.	33	74	—	79	—
Suecia	12	76	50	79	53
(Estados Unidos)	11	70	33	74	41

Al final de la enseñanza primaria puede observarse casi siempre una gran mayoría de personal femenino³⁶. En la enseñanza secundaria, las mujeres conservan la mayoría en las tres cuartas partes de los casos que afectan a la lengua materna. La situación es muy diferente por lo que respecta a la enseñanza de las ciencias, en la que los hombres dominan en una proporción de diecisiete casos sobre veinte.

Prospectiva

Dada la lentitud evolutiva de las instituciones de formación de maestros y las diferencias existentes en la actualidad, resulta probable que la calidad del reclutamiento varíe considerablemente de aquí al año 2000 según los países. Tales variaciones seguirán viéndose influenciadas por factores ajenos a la formación de los maestros, como asignación de cursos según los niveles de enseñanza, distribución de horarios, particularidades de las escalas salariales, situación económica del país o la región, etc.

Si la formación teórica de todos los maestros llega a alcanzar el nivel preconizado aquí, y si una formación práctica, directa y constantemente apoyada en las aportaciones de la investigación y el desarrollo en ciencias humanas hace de los enseñantes auténticos profesionales en el sentido anglosajón de la palabra, es decir, especialistas de alto nivel científico y técnico, como el cirujano, médico, ingeniero,

³⁶ En 1974, la OCDE concluía, tras una encuesta que afectaba a veintidós países, que «la tendencia a una mayor feminización del cuerpo docente de la enseñanza primaria —que se había afirmado con gran generalidad en el curso del período 1950-1965— se confirma e incluso se acentúa» (OCDE: *Evolution récente du recrutement des enseignants*, París, 1974, pág. 49).

economista, et
que poseen esa

Se equivoc
que sea grand
al cirujano o a
bieron de afro

El incremen
de un mayor p
primaria. Lo e
(soft job), art
quier hombre i
la paciencia, lo
dad social.

Sin embarg
de desear, hay
cida en las otr
sional (escolar
ta horas sema
o menos horas

Por lo que
de los maestros
mina todas las
miento a su ma
informados y si
tro primario co
dotados, podren
gógica seguirán

MULINOS

Fin enseñanza secundaria superior	
Ciencias	Lengua materna
64	43
57	59
75	—
54	29
53	—
41	44
89	—
79	—
79	53
74	41

siempre una gran ma-
 las mujeres conservan
 n a la lengua materna.
 eñanza de las ciencias,
 ete casos sobre veinte.

ción de maestros y las
 la calidad del reclu-
 gún los países. Tales
 os a la formación de
 de enseñanza, distri-
 , situación económica

canzar el nivel preco-
 mente apoyada en las
 humanas hace de los
 e la palabra, es decir,
 o, médico, ingeniero,

veintiún países, que «la
 anza primaria —que se
 — se confirma e incluso
 , París, 1974, pág. 49).

economista, etc., entonces el *status* y prestigio de los enseñanzas se acercará al que poseen esas profesiones, mejorándose, en consecuencia, su reclutamiento.

Se equivocaría quien tildase simplemente de utópica esta hipótesis por más que sea grande la distancia a recorrer hasta su implementación. Recordemos al cirujano o al dentista de hace poco más de un siglo y las dificultades que hubieron de afrontar las ciencias de ingeniería para acceder al rango universitario.

El incremento de *status* y prestigio se verá acompañado con toda probabilidad de un mayor poder de atracción sobre los hombres, ante todo hacia la enseñanza primaria. Lo esencial es que el oficio de enseñante deje de ser un oficio «suave» (*soft job*), artesanal, sin tecnología y difuso en sus evaluaciones. Mientras cualquier hombre instruido crea poder convertirse en enseñante, imitando sólo de éste la paciencia, los educadores profesionales se encontrarán en situación de inferioridad social.

Sin embargo, aunque la formación psicológica y pedagógica avance como es de desear, hay que ver si no contrarrestará tal movimiento una evolución producida en las otras profesiones. ¿Qué sucederá, por ejemplo, si la dedicación profesional (escolar y en casa) de los enseñantes se mantiene por encima de las cuarenta horas semanales, mientras que otras profesiones trabajan solamente treinta o menos horas, disfrutando asimismo de vacaciones amplias?

Por lo que respecta a los países en los que la formación científica y práctica de los maestros no alcanza el nivel preconizado en este estudio, el pesimismo domina todas las hipótesis concretas que hemos formulado. Para llevar el razonamiento a su más simple expresión, diremos que, mientras los padres cultos, bien informados y sin graves problemas financieros no consideren la profesión de maestro primario como una de las opciones deseables para sus hijos bien o muy bien dotados, podremos concluir que el *status* y prestigio vinculados a la función pedagógica seguirán siendo insuficientes, dejando de atraer, pues, a los mejor dotados.

2. ¿ES NECESARIA LA SELECCION? ¿COMO HACERLA?

El hecho de que se seleccione severamente a los que confiamos nuestra vida física (aviadores, policías), pero no a los que asumen un papel preponderante en el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños y adultos, atestigua a la vez nuestra ignorancia en ciencias humanas y, acaso también, un débil estado de desarrollo de una civilización. Si en 1976 un maestro abofetea o hiere voluntariamente, incluso de forma muy superficial, a uno de sus alumnos, se seguirá con certeza una grave sanción y, en todo caso, vivas protestas. Nada ocurrirá, por el contrario, si un maestro perturba a un estudiante en la esfera emotiva o social o le hunde intelectualmente, haciéndole aborrecer de por vida, por ejemplo, las matemáticas. Cierto es que las cosas no son sencillas; en particular, demostrar un daño como éste suscita problemas teóricos muy complejos. Pero merece afirmarse el principio del derecho de queja por malos tratamientos pedagógicos¹.

Como hemos visto, a medida que nos aproximamos al año 2000, la función docente parece que deba impartirse por un número creciente de ciudadanos, enseñantes profesionales o no. ¿No resulta más importante que nunca proteger el derecho de los alumnos al aprendizaje y a la salvaguardia de su salud mental?

Hasta ahora, los procedimientos de selección puntual de los candidatos a estudios pedagógicos suelen consistir en pruebas de conocimientos y en exámenes médicos. Siguen siendo extremadamente raros los exámenes psicológicos y psiquiátricos. Pero las cifras citadas anteriormente, concernientes a la salud mental de los enseñantes, no justifican tal abandono. Apenas nos preocupamos de la motivación y de la aptitud para el contacto humano, que constituyen, sin embargo, el meollo de la habilidad pedagógica.

La rica experiencia práctica escandinava y los cientos de investigaciones que la acompañan² dan una idea bastante precisa del escaso grado de eficacia de los procedimientos de selección para el acceso a las instituciones de formación de enseñantes. Tres ejemplos permitirán esquematizar el estado actual de nuestros conocimientos.

¹ Véanse, en este contexto, las nuevas disposiciones legales en los Estados Unidos en materia de responsabilidad en la esfera pedagógica (*accountability*).

² MARKLUND, S., y GRAN, B.: *Tendances nouvelles de la formation des enseignants*. Suecia, ob. cit., págs. 69 y sigs.

¿QUIEN SERA ENSEÑANTE EN EL AÑO 2000?

Durante veinte años (1948-1968), las pruebas utilizadas en Suecia comprendían la redacción de una memoria, una prueba de elocuencia (*test* narrativo y descriptivo), actividades libres con niños y *tests* colectivos de actitudes hacia la profesión docente. El cálculo de las correlaciones (E. Almqvist, 1956) entre cada una de estas pruebas y la nota de competencia profesional al final de los estudios pedagógicos revelan una validez predictiva muy escasa.

En Finlandia, M. Koskenniemi (1965) ha seguido a setenta y dos enseñantes desde su selección de cara a los estudios formativos hasta diez años después del comienzo de su actividad profesional. De nuevo apenas se encuentra correlación entre las pruebas de selección y el éxito profesional. «Un rasgo común que caracterizaba a los enseñantes de menor éxito era su falta de comprensión de los niños y sus escasas aptitudes para estructurar una situación de enseñanza.»

P. Sundgren (1970) ha establecido con éxito una relación entre las actitudes de los alumnos de magisterio durante su formación y la evolución de sus alumnos dos años después de la obtención del título de docencia:

Carácter del enseñante	Cambios observados en el alumno
1a. Actitud autoritaria.	Gran progreso de los conocimientos (sobre todo fácticos).
1b. Social, humano.	Ligero progreso de los conocimientos.
2a. Social, humano, capaz de eclipsarse.	Evolución social positiva.
2b. Pendiente de los resultados, falta de seguridad a nivel social.	Evolución social negativa.
3a. Independiente, volcado hacia el alumno.	Evolución positiva hacia la estabilidad emotiva.
3b. Pendiente de los resultados, falta de seguridad, gran insistencia en la organización.	Evolución negativa hacia la inestabilidad emotiva.

Al término del análisis de los resultados escandinavos, Marklund y Gran concluyen:

No existe «aptitud docente» independiente de la situación docente. Parece más fácil de definir la «inaptitud» para la enseñanza. La selección para los estudios de docencia debe, por consiguiente, tener como objetivo principal evitar los presuntos fracasos.

Compartimos este punto de vista. El mayor avance de la investigación pone más de manifiesto el papel capital que desempeñan las actitudes de los enseñantes en el proceso educativo. Como tales actitudes solamente pueden observarse durante las actividades educativas reales, parece imponerse la selección permanente en el transcurso de la formación. En particular, deben asignarse a los alumnos de magisterio objetivos mínimos en materia de actitudes. Se eliminarán los estu-

diantes que no
transcurso debe
dificación de a

Aparte de
a los métodos
ximos decenios

1. Parece

2. Tras la
tuarse una sele

3. Como
cualquier tipo
zables (créditos
tado de la form
dante la posib
y psicológica.

Con el fin
tigaciones para
cer mejor su p
cencia, la form
luar los progre

³ Defectos fís
vidad, hiperansied

diantes que no alcancen tales objetivos antes del término de sus estudios (en cuyo transcurso deberían desplegarse actividades sistemáticas de implantación o de modificación de actitudes).

Aparte de esta propuesta, no existen aún datos positivos suficientes referentes a los métodos actuales de selección para intentar una extrapolación hacia los próximos decenios. Por ello, nos creemos obligados a adoptar una posición normativa:

1. Parece indispensable una selección.
 2. Tras la eliminación inicial de las flagrantes inadaptaciones³, debería efectuarse una selección permanente en el curso de los estudios.

3. Como para los restantes estudios superiores, el rendimiento positivo en cualquier tipo de prueba debería producirse en el suministro de unidades capitalizables (créditos), valorizables en otros tipos de estudios; así, un estudiante apartado de la formación pedagógica no se ve excluido de la enseñanza superior y, mediante la posibilidad de valorizar lo obtenido, se minimiza la pérdida económica y psicológica.

Con el fin de realizar una selección más estricta serían necesarias amplias investigaciones para perfilar mejor las características psicológicas del enseñante y conocer mejor su psicopatología, y para conocer mejor los procesos de educación y docencia, la forma de adiestrar en ellos a los futuros formadores, así como de evaluar los progresos realizados por los alumnos en el aprendizaje.

en Suecia compren-
 (test narrativo y des-
 ctitudes hacia la pro-
 1956) entre cada una
 final de los estudios

ta y dos enseñantes
 diez años después del
 encuentra correlación
 sgo común que carac-
 prensión de los niños
 enseñanza.»

ón entre las actitudes
 ución de sus alumnos

dos en el alumno

os conocimientos (so-

los conocimientos.

sitiva.

gativa.

hacia la estabilidad

hacia la inestabilidad

Marklund y Gran con-

ación docente. Parece
 La selección para los
 no objetivo principal

la investigación pone
 tudes de los enseñan-
 te pueden observarse
 selección permanente
 gnarse a los alumnos
 e eliminarán los estu-

³ Defectos físicos incompatibles con la forma de enseñanza que especificamos, hiperemotividad, hiperansiedad, etc.

3. ¿«NUMERUS CLAUSUS»?

Finalmente, ¿hay que limitar automáticamente el número de futuros educadores?

La cuestión presentaba mayor vigencia en una situación en que los enseñantes se titulaban de forma rígida y definitiva (maestros de enseñanza primaria, maestros de secundaria, etc.) al término de estudios específicos antes del advenimiento real de la educación permanente y la creación de medios de actualización profesional.

De aquí al año 2000, la escolaridad habrá de generalizarse hasta una edad cada vez más avanzada, aunque no sea obligatoria¹, y las actividades educativas permanentes progresarán considerablemente. Si se tiene en cuenta también la creciente movilidad de las poblaciones activas, en la que resulta necesario y conveniente que participen los enseñantes, podemos preguntarnos si no nos estamos encaminando hacia un período de penuria.

La causa más seria proviene de la actual crisis energética y de la grave depresión económica que acarrea o acelera. Si esta crisis fuera a prolongarse al menos durante un decenio, aumentaría considerablemente la probabilidad de conflictos armados, comprometiéndose el crecimiento educativo. Las dificultades financieras en las que se debaten actualmente algunas universidades europeas y americanas podrían representar un primer indicador de tal estancamiento.

Si, como hemos preconizado, todos los maestros reciben una formación universitaria básica común y pueden desplazarse, mediante determinados estudios complementarios, de un sector a otro de la enseñanza, incluido como enseñanza propiamente dicha el de la animación cultural de adultos, se acrecentará, desde luego, la capacidad de absorción en el seno de un determinado sistema educativo, si bien en una medida difícil de evaluar con cierta precisión.

Hay que tener en cuenta, finalmente, la aparición, tan probable en nuestros países, de nuevas especialidades educativas: planificadores, elaboradores y evaluadores de programas educativos, especialistas en enseñanza programada, constructores de instrumentos de medida, especialistas en televisión educativa... Todos estos especialistas existen en la actualidad, pero o bien no se recurre aún a ellos o se

¹ Este incremento de la población escolar no queda excluido por el fenómeno de enseñanza intermitente; muchos jóvenes acabarán probablemente sus estudios secundarios superiores antes de efectuar su primera experiencia socioprofesional sería y directa.

hace con tal timidez, que no constituyen una auténtica salida profesional. Otro tanto puede decirse de la investigación en educación, cuyas estructuras están aún por crearse en casi todos los países europeos.

Según nuestras estimaciones, en un pequeño país como Bélgica vienen a faltar en 1976 de 1.000 a 1.200 investigadores en educación, elaboradores de programas de estudio y evaluadores. Por debajo de tal cifra no podría funcionar con eficacia una red completa de investigación educativa.

Estas diversas razones inclinan a pensar en el carácter desaconsejable de un *numerus clausus* para los próximos años, viéndose asegurada una regulación suficiente por medio de la dificultad de la formación propuesta y una severa selección a lo largo de los estudios.

lida profesional. Otro
estructuras están aún

Bélgica vienen a faltar
laboradores de progra-
podría funcionar con

desaconsejable de un
a una regulación sufi-
a y una severa selec-

6

PROBLEMAS CONCRETOS

1. LOS ENSEÑANTES Y LA INVESTIGACION EN EDUCACION

Aunque joven aún y dotada a menudo de escasos medios, la pedagogía científica europea ha llevado a cabo una obra importante. Con todo, numerosas servidumbres frenan todavía la expansión investigadora en materia educativa en muchos países. Preferentemente, en regiones de sistema escolar muy centralizado, la pedagogía experimental dispone de una audiencia reducida. Muchos hombres políticos y administradores se justifican a sí mismos mediante el círculo vicioso por el que, de una parte, se resisten a conceder créditos a la investigación¹, pero, por otra, reprochan a los centros la escasez de su influencia sobre la mejora del rendimiento escolar.

Los trabajos serios de investigación en materia educativa suelen extenderse con frecuencia varios años; planteado y delimitado un problema, hay que establecer las pruebas que se deben efectuar: operaciones sobre una muestra reducida, poner en acción el dispositivo experimental y controlar y analizar los resultados. Los dirigentes raramente² ven los problemas de enseñanza de forma prospectiva; situados ante un problema difícil que habrían podido prever, se decepcionan si no reciben respuesta inmediata por parte de los especialistas.

La mayoría de los creadores de sistemas, apasionadamente convencidos de la absoluta superioridad de su función, rechazan también someterse a los verdaderos criterios de calidad de sus innovaciones, a la evaluación y análisis comparados de los resultados de sus proposiciones, seguidos del examen objetivo de los medios que puedan paliar sus debilidades.

Las decisiones de los educadores se fundan en un conjunto de factores interdependientes; los datos de las ciencias constituyen para el pedagogo simples elementos de la situación, con el mismo derecho que la geometría o la resistencia de materiales intervienen en las decisiones del arquitecto en la elaboración de un proyecto. Tales consideraciones pueden explicar, aunque no lo justifiquen, la resistencia a las innovaciones por parte de muchos maestros y su desconfianza respecto a los trabajos de investigación.

¹ En varios países de Europa las inversiones en investigación pedagógica son inferiores a una milésima parte del presupuesto educativo. La UNESCO estima que el presupuesto de investigación debería elevarse a un 2 por 100 del presupuesto educativo.

² Hay que recalcar, sin embargo, la práctica inglesa de la publicación de libros blancos que anteceden a la discusión de una reforma importante.

Sin embargo, como en las restantes disciplinas, se está asistiendo a una explosión del saber en la esfera de la pedagogía científica. Tras una fase de falta de adecuación, de escasa coordinación e incluso incoherencia, parece ser que los descubrimientos están siendo integrados a fin de esbozar las líneas maestras de la enseñanza de mañana. Por desgracia, en la mayor parte de los casos, este progreso del saber educacional se ha efectuado al margen de los enseñantes, que siguen permaneciendo ignorantes del mismo por no haber participado en su elaboración, no estar realmente informados al respecto y no ser tampoco capaces de comprender la información rigurosa cuando se da. Aunque los investigadores no hayan sabido encontrar en todos los casos las formas más idóneas de comunicación eficaz con las que han de poner en práctica las innovaciones, se cometería, sin embargo, un grave error de apreciación al reducir el enorme problema planteado al rechazo unilateral de unos resultados no asimilados.

De hecho, en muchos países occidentales sólo una minoría de enseñantes disponen de una formación suficiente para comprender los informes de investigación que directamente les afectan. Se perfilan así las graves consecuencias procedentes de una formación pedagógica excesivamente limitada, predominantemente artesana. Mientras que los estudios científicos universitarios, como los del médico e ingeniero, forman consumidores directos de los resultados de la investigación, no ocurre nada parecido en lo que respecta a la mayor parte de los enseñantes. Las modalidades de formación que proponemos en este estudio intentan sobre todo remediar tal estado de cosas. De todas maneras, en la esfera educativa hay que partir desde el principio en lo que toca a la promoción de la investigación fundamental y aplicada.

Relación enseñanza-investigación³

La enseñanza es investigación

Renunciar a transmitir conocimientos completamente dados implica que la enseñanza se elabore a partir de problemas reales planteados al alumno. El niño debe aprender desde muy pequeño a formular esos problemas sin ambigüedades,

³ El texto que sigue ha sido originalmente publicado por G. de DANDSHEERE en el *Rapport sur la formation des chercheurs dans le domaine de l'éducation*, Conseil de l'Europe, Estrasburgo, 1974; «Otra característica de la valorización de la profesión docente sería su comprensión de la investigación y desarrollo en materia de enseñanza, su participación en tales actividades y su papel innovador. La organización de la investigación, del desarrollo de programas, de ensayos específicos y tentativas experimentales en las escuelas atraen especialmente la atención de los expertos. Hasta hoy, la mayor parte de los cambios en materia de enseñanza se han producido como consecuencia de decisiones políticas y administrativas. En materia de enseñanza, como en otras actividades, ha llegado la hora de que la investigación pase a ocupar uno de los principales lugares como fuente esencial de innovación. La investigación posee también un gran valor en la constitución de un sistema escolar susceptible de adaptación y bien equipado en enseñantes competentes y flexibles. Las actividades de desarrollo o de investigación aplicadas suscitan cambios constructivos, mientras los trabajos de investigación y desarrollo podrían, por su parte, facilitar un importante medio de movilización de estudiantes en favor de las innovaciones, aparte del hecho de que proporcionarían los conocimientos básicos necesarios.» OCDE: *Les changements dans le rôle de l'enseignant et leurs conséquences*, pág. 20.

a proponer hipótesis de los datos deriven. Esta trataclando progresivamente las habilidades cognitivas.

Un enseñante mismo un ejemplo de investigación en el aula de ser y las actitudes. El antiguo adagio de toda su actualidad *einstellung*. La intervención correctiva experimental.

El rigor en la enseñanza se manifiesta cada vez más como por el control y de la evaluación de una evaluación del proceso. Salvo tal actividad. Podemos denominar investigación de unión entre la teoría y el aspecto diagnóstico general.

Como se sabe, la investigación sistemática de métodos de enseñanza y la implementación de la metodología de los elementos influyen en el resultado que deben tomar»⁴.

Imaginemos un modelo menos apropiado para un problema mal resuelto o esbozado. En muchos casos, la reflexión es eficaz. La reflexión sobre mejores expectativas, intensidad, esbozo de las a prueba, acción de la intervención clásica trayectoria e instrumentales.

⁴ MAGEE, J. E., *op. cit.*, p. 1252.

asistiendo a una explosión una fase de falta de parece ser que los des- líneas maestras de la los casos, este progreso enseñantes, que siguen en su elaboración, o capaces de compren- investigadores no hayan de comunicación eficaz, ometería, sin embargo, a planteado al rechazo

de enseñantes dispo- es de investigación que as procedentes de una ente artesana. Mientras co e ingeniero, forman no ocurre nada pare- s. Las modalidades de do remediar tal estado partir desde el princi- mental y aplicada.

ados implica que la s al alumno. El niño as sin ambigüedades,

ANDSHEERE en el *Rapport* l de l'Europe, Estrasbur- sería su comprensión de ón en tales actividades rollo de programas, de especialmente la atención ia de enseñanza se han s. En materia de ense- stigación pase a ocupar estigación posee también ptación y bien equipado e investigación aplicadas desarrollo podrían, por en favor de las inno- cos necesarios.» OCDE: g. 20.

a proponer hipótesis de resolución, a contrastarlas mediante la recolección y análisis de los datos pertinentes y a extraer las conclusiones que lógicamente se deriven. Esta trayectoria racionalizada de la investigación científica debe irse anclando progresivamente en la forma de vida para acabar por constituir una de las habilidades cognitivas esenciales.

Un enseñante no puede suscitar tal tipo de aprendizaje si no ofrece en sí mismo un ejemplo casi permanente. He ahí una primera razón para integrar la investigación en la formación de los maestros. Entran aquí en juego la manera de ser y las actitudes, que, como se sabe, influyen más que todas las técnicas. El antiguo adagio: «No se enseña lo que se sabe, sino lo que se es», mantiene toda su actualidad. Pero no se trata solamente de una atmósfera de trabajo, de una *einstellung*. La enseñanza debe también racionalizarse en su proceso y en su intervención correctora. En ambos casos se hace igualmente necesaria la trayectoria experimental.

El rigor en la persecución de los objetivos, claves de todo el edificio, se manifiesta cada vez más mediante una investigación de definiciones operativas, así como por el control de la congruencia de los objetivos, de la enseñanza misma y de la evaluación. Los componentes del sistema habrán de ser también objeto de una evaluación de su adecuación o eficacia con vistas a optimizar la totalidad del proceso. Salta a la vista que sólo una formación científica rigurosa permite tal actividad. Por lo demás, la investigación operativa, que quizá fuera mejor denominar investigación-acción educativa, parece constituir el más vigoroso lazo de unión entre la investigación de laboratorio y la práctica. Aquí sólo abordamos el aspecto diagnóstico y correctivo, pero el método es susceptible de aplicación general.

Como se sabe, se entiende por investigación operativa en educación la aplicación sistemática de métodos y técnicas científicas al estudio de los problemas de implementación de la enseñanza: «Su objetivo reside en facilitar una ilustración cuantitativa de los elementos esenciales de una operación dada, así como de los factores que influyen en el resultado, prestando así una base sólida a las decisiones que se deben tomar»⁴.

Imaginemos un alumno o un grupo con dificultades escolares. La reacción menos apropiada consiste en hacer repetir de forma pura y simple el ejercicio mal resuelto o el año de estudios en cuyo transcurso se han producido los fracasos. En muchos casos, ello equivale a duplicar la dosis de un medicamento ineficaz. La reflexión, unida al análisis predominantemente cuantitativo, ofrece mejores expectativas; podemos, gracias a ellos, precisar el problema, evaluar su intensidad, esbozar la situación inicial, formular hipótesis de resolución, someterlas a prueba, aceptarlas, realizar el tratamiento, evaluar su eficacia en el curso de la intervención y a su término. En suma, nos encontramos de nuevo ante la clásica trayectoria de la investigación con sus mismas exigencias metodológicas e instrumentales.

⁴ MAGEE, J. E., y LITTLE, A. O.: *Inter-Operation Research*, en «Naca», junio 1954, página 1252.

El arte de enseñar debe nutrirse de investigación

En un notable artículo, B. S. Bloom ha examinado el tema de la «inocencia» en pedagogía⁵. Desde el momento en que un saber objetivo invalida creencias y hábitos, nada permite impedir al que sabe continuar actuando erróneamente, pero a partir de ese momento, se hace culpablemente responsable de sus errores.

No puede concebirse que la formación de los maestros no deba nutrirse en todo momento del acervo de hallazgos científicos, ya se trate de la construcción de un programa de estudios o de métodos y técnicas de enseñanza y evaluación. Formar a los maestros representa, pues, también privarlos de su «inocencia».

Evidentemente, sería ridículo inculcar a los alumnos de magisterio la enciclopedia de la investigación, suma de hallazgos que agota a los especialistas más avanzados y se renueva continuamente. Solamente deberían abordarse las informaciones cruciales y las grandes tendencias. El resto constituye de nuevo una cuestión de actitudes y de habilidades (*skills*). Los maestros deben hacerse continuamente curiosos de la investigación y ser capaces de leer sus informes por sí mismos. Pero, ¿qué tipo de informes? ¿En su forma original, con su aparato estadístico completo, o en forma de simplificaciones resumidas? De la respuesta que demos a este problema depende en buena parte la orientación y el nivel que se otorgue a la formación de los maestros.

Para nosotros, la opción no ofrece dudas. Lo más rápidamente posible deberían los enseñantes poder abordar toda literatura científica que les afecte. Esto no significa, evidentemente, que sólo examinen los informes integrales, nada de eso. La cantidad de información es tal, que nadie podría llevar a cabo semejante tarea. Pero deben poder hacerlo, so pena de que tengan que admitir que otros elijan, enjuicien y critiquen en su lugar.

Cierto es que siempre se producirá un momento en el que la técnica experimental o estadística presentará tales dificultades, que se convertirá en monopolio de especialistas. Pero no es menos cierto que si la mayoría de los enseñantes prácticos no son capaces de controlar las bases de las tomas de decisión, desembocaremos en un régimen tecnocrático, con todos los peligros que ello implica.

La opción que adoptamos deliberadamente exige una formación universitaria integral; evocaremos sus posibles modalidades en nuestra conclusión.

El enseñante, colaborador de la investigación científica

Toda investigación pedagógica que no acabe por desembocar en realidades educativas está desprovista de sentido⁶. Ciertamente es que el camino hacia las decisio-

⁵ BLOOM, B. S.: *L'Innocence en pédagogie*, en «Education», mayo 1972.

⁶ La separación, tantas veces denunciada en educación, entre la investigación fundamental y la práctica escolar constituye un fenómeno normal. También existe un desfase entre la investigación sociológica y la acción social. Merton ha abordado admirablemente este problema. Un industrial no espera a que el investigador de laboratorio le presente una proposición comercial; pero del laboratorio provienen cada vez con mayor frecuencia los elementos y descubrimientos que, adecuadamente integrados y explotados por la industria, crean el dinamismo actual. Y Merton concluye por lo que respecta a la investigación: «Esto exige la renuncia a soluciones inmediatamente prácticas y la determinación de seguir orientaciones inesperadas. Pero se

nes es a veces la
cho político y s
tífico; aunque ex

Prescindiend
investigación de
Salvo en los ca
como para poder
rador privilegiad
a partir de la f
bién tiene sus p

Un verdader
resulta posible e
comunes. Y ¿c

El enseñante-im

Finalmente,
sivos de su pro
actualidad se tr
je compensan la
en una vigorosa

En muchos
ción inicial sufi
boren inadecua

Mientras qu
penuria de inve
Una mejor for
y asociada a e
ñantes una cre

La investigación

El examen
tificación nos ha
maestros una

Formación inici

Los objetiv
1. Crear
maestros a pe

trata del único n
The Sociology of

nes es a veces largo y tortuoso, y como la educación viene a ser ante todo un hecho político y social, muchas decisiones no pueden alcanzar un fundamento científico; aunque existiera, las contingencias no permitirían tenerlo siempre en cuenta.

Prescindiendo de esto, llega un momento en el que las conclusiones de la investigación desembocan en la innovación y cobran su valor en la acción cotidiana. Salvo en los casos en que se encuentre excesivamente implicado en el problema como para poder evaluarlo con objetividad, el enseñante debería ser aquí el colaborador privilegiado. Su intervención habría de comenzar mucho antes, idealmente a partir de la formulación del problema. Aunque generalizar en este asunto también tiene sus peligros.

Un verdadero diálogo entre investigadores y enseñantes prácticos solamente resulta posible en la medida en que lo permitan un lenguaje y marcos de referencia comunes. Y ¿cómo podrían existir éstos sin una formación adecuada?

El enseñante-investigador

Finalmente, los enseñantes pueden ser también investigadores, encargados exclusivos de su problemática o asociados a colegas que compartan sus intereses. En la actualidad se trata casi siempre de hombres excepcionales que por su valor y coraje compensan las inmensas desventajas de una investigación que no puede apoyarse en una vigorosa infraestructura científica y logística.

En muchos casos puede deplorarse, sin embargo, que, por falta de una formación inicial suficiente, datos mal recolectados se conviertan en inutilizables, se elaboren inadecuadamente planes experimentales, se ignoren técnicas valiosas.

Mientras que en la mayor parte de los países del mundo es dramática la penuria de investigadores en educación, se desprecia así un potencial importante. Una mejor formación inicial y más tarde continua, ayudada de ciertos medios y asociada a equipos de investigadores profesionales, suscitaría en algunos enseñantes una creatividad científica probablemente considerable.

La investigación en la formación de maestros

El examen de las relaciones necesarias o deseables entre la enseñanza y la investigación nos ha llevado en todos los casos a concluir en la necesidad de dar a los maestros una sólida formación experimental. ¿Cómo perfilar ésta?

Formación inicial

Los objetivos generales de la iniciación a la investigación son:

1. Crear o reforzar una actitud, una disposición mental que impulse a los maestros a pensar y a organizar su enseñanza en términos de investigación.

trata del único modo en el que la ciencia social puede hacerse realmente útil.» MERTON, R. K.: *The Sociology of Science*, University of Chicago Press, 1973.

PROBLEMAS CONCRETOS

2. Poner a los maestros en condiciones de comprender y criticar las publicaciones de investigación que les afecten.
3. Informar a los maestros de los principales métodos y técnicas de investigación.
4. Informar a los maestros de las principales fuentes de información sobre investigación.
5. Poner a los maestros en condiciones de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, concebidos como sistemas tecnológicos.
6. Conducir a los maestros a la resolución de grandes problemas pedagógicos a través de la investigación operativa.
7. Preparar a los maestros para colaborar a todos los niveles con investigadores especializados.
8. Preparar a los maestros para el control científico del efecto de las innovaciones en su clase.
9. Capacitar a los maestros para la realización de investigaciones personales.
10. Dar una base experimental que permita a los alumnos de magisterio hacer carrera en la investigación tanto como en la enseñanza, o a los maestros en prácticas vincularse útilmente a equipos de investigación, separándose de la docencia directa.
11. Iniciar funcionalmente en la informática.

A estos once objetivos, que a veces se entremezclan, puede añadirse otro, concerniente a la metodología misma de la formación de maestros: integrar y traducir en actividades, mediante la práctica de la investigación, nociones teóricas aportadas por los cursos de psicología y pedagogía. Aunque sólo sirviera para implementar este último objetivo, se justificaría ya ampliamente en el programa el lugar que se otorga a la investigación. En efecto, si se le vincula a problemas educativos algo complejos, resulta necesario hacer entrar en función disciplinas tan diversas como la filosofía de la educación, la psicología educacional, etc.

La experiencia muestra que un estudiante obligado a construir una investigación toma conciencia, a veces por primera vez, de la vaguedad de muchos de sus conocimientos, de su incapacidad de aplicarlos a lo real o incluso de la falta de valor práctico de teorías pedagógicas seductoras, pero incapaces de resistir el choque de la operacionalización.

En general, se trata en todos los casos de la transferencia de aprendizajes a situaciones precisas y, por definición, al menos nuevas para el individuo. Como se sabe, la capacidad de transferencia constituye el criterio más seguro del valor de los aprendizajes.

La informática merece un desarrollo específico. Que deba figurar en el programa de formación de los maestros del futuro no parece presentar la menor duda, si pensamos, de una parte, el papel que va a desempeñar en toda la vida intelectual y, de otra, el papel de primeros iniciadores que los maestros deberán jugar a su vez. Una investigación sencilla permite ya una toma de contacto funcional con el mundo de la informática. Aunque este primer contacto se limite a preparar y efectuar la perforación de datos en fichas, a trasladarlas a un centro

de tratamiento considerable a poderoso. Aprender la experiencia de datos de investigación de pensar y de de reciclaje la A nivel te

— Una in método científico problemas de y — La con docimología. — La esta principales esq los ordenadore prender los co — Princip debe reducirse plo, a los méto y la discusión Learning by do

Esta exigen investigación e cierto para los directa y conti métodos y técn

No se trata gadores avanzad de los resultad tivo (vana de pleto⁷ de algun a los estudiantes fiesto una reali

La formació vida profesional

Formación cont

Sin volver a este epígrafe la enseñantes en e

Casi siempre

⁷ Definición de mientos y análisis,

de tratamiento y a leer la lista que surja de ellas, se habrá realizado ya un paso considerable al poner de manifiesto la sencillez de un instrumento verdaderamente poderoso. Aprender a utilizar una biblioteca de programas lleva mucho más lejos. La experiencia muestra que el descubrimiento del tratamiento automático de los datos de investigación siempre resulta fructífero; crea, en efecto, nuevos modos de pensar y de obrar, suscitando en no pocos estudiantes o maestros en período de reciclaje la determinación de profundizar sus conocimientos informáticos.

A nivel teórico, la formación en la investigación comporta normalmente:

— Una iniciación general en los métodos y técnicas: conceptos principales, método científico, instrumentos universales; métodos e instrumentos específicos, problemas de validez.

— La construcción de *tests* normativos y *tests* centrados en los objetivos y la docimología.

— La estadística descriptiva y la estadística inferencial, el estudio de los principales esquemas de experimentación. Al ser cada vez más fácilmente accesibles los ordenadores, desaparece el problema del cálculo. Lo importante es hacer comprender los conceptos y razones de los procedimientos.

— Principios de informática: *hardware*, *software*. En todos los casos, la teoría debe reducirse al mínimo; o bien se limita a una simple sensibilización (por ejemplo, a los métodos específicos), o bien las nociones deben cobrar vida en el análisis y la discusión de informes de investigación y, sobre todo, en la práctica directa. *Learning by doing* es aquí la regla de oro.

Esta exigencia de actividad entraña otra, la existencia de una actividad real de investigación en las instituciones de formación de maestros. En efecto, lo que es cierto para los alumnos lo es también para sus profesores. Sólo una experiencia directa y continua de la investigación permite seguir la rápida evolución de los métodos y técnicas, sensibilizándose a éstos en lo que tienen de fundamental.

No se trata en absoluto de hacer de todos los alumnos de magisterio investigadores avanzados, sino honrados enseñantes prácticos y, sobre todo, consumidores de los resultados de la investigación. Por ello, a toda tentativa de estudio exhaustivo (vana de todas maneras) habrá de preferirse el tratamiento directo y completo⁷ de algunos problemas sencillos. Con todo, asociar, aunque sea brevemente, a los estudiantes a los trabajos de una investigación compleja les pone de manifiesto una realidad que apenas podrían percibir de otra forma.

La formación inicial, inevitablemente parcial, habrá de prolongarse durante la vida profesional; en seguida veremos cómo.

Formación continua

Sin volver a adentrarnos en una discusión de nomenclatura, englobamos bajo este epígrafe la formación continua propiamente dicha y la primera iniciación de enseñantes en ejercicio a la investigación educativa.

Casi siempre, los enseñantes toman de su tiempo libre el necesario para la

⁷ Definición del problema, hipótesis, esquema experimental, recopilación de datos, tratamientos y análisis, conclusión informe.

formación continua; hacer seminarios breves que pueden variar entre un fin de semana y una o dos semanas. Suelen integrarse en ellos personas de treinta o cuarenta años, relativamente poco disponibles para largos estudios teóricos. En tal caso hay que optar resueltamente por una formación activa desde los primeros momentos, introduciéndose las nociones teóricas y estadísticas a medida que los enseñantes las reclamen y necesiten.

Dos condiciones parecen esenciales para el éxito de estos estudios: el hecho de que los enseñantes los empiecen con problemas que afecten de forma directa a su práctica diaria y la presencia de investigadores bien formados, aceptados sin reserva como miembros del grupo. Nunca debe el investigador exponer convencionalmente una lección, sino más bien aportar la información o ayuda requerida en el momento en que se necesite.

En un segundo momento, también lo fundamental es asociar a los enseñantes a trabajos que les afecten directamente, aportándoles la ayuda que exijan. Uno de los papeles de los investigadores consiste en este caso en seleccionar la literatura de investigación que pueda interesar a los maestros, transmitiéndosela a menudo en su forma original si su formación básica permite hacerlo así.

En general, los maestros experimentan un sentimiento de seguridad permaneciendo en contacto con la institución que les ha formado, con la ciencia en devenir. La mayor dificultad reside en la conciliación de cargas profesionales frecuentemente pesadas y las no menos pesadas exigencias de una investigación de nivel relativamente elevado.

Una red de centros de investigación

Con excesiva frecuencia se habla de formación continua sin ponderar suficientemente su aspecto cuantitativo. Siempre es útil permitir perfeccionarse a un puñado de enseñantes, tanto más cuanto que pueden convertirse a su vez en agentes de difusión. Sin embargo, es dudoso que, por debajo de un determinado porcentaje, el efecto del perfeccionamiento se haga sentir a nivel de poblaciones escolares. Por ejemplo, en un país pequeño como Bélgica, para las enseñanzas preescolar, primaria y secundaria, unos 100.000 maestros menores de cuarenta y cinco años cursan un reciclaje periódico.

Sólo una política nacional a largo plazo permite una acción eficaz. Esta necesidad coincide con la imperiosa exigencia de una red de investigaciones que debiera cubrir progresivamente la totalidad del sistema escolar, tanto por lo que respecta a la investigación propiamente dicha como a las intervenciones operativas.

Nosotros preconizamos la creación de una estructura piramidal cuya cúspide sería un organismo nacional o federal de coordinación de investigaciones. Este organismo agruparía principalmente a representantes de las instancias organizadoras de la administración, técnicos pedagógicos, enseñantes e investigadores.

La política de investigación y desarrollo concebida a este nivel se multiplicaría ante todo sobre una red primaria de centros de investigación, desarrollados en lo posible a partir de los servicios universitarios existentes. Se encontrarían así garantías de solidez científica, una potente infraestructura de investigación que no ha-

bría entonces que esfera educativa varios años todav tigungen fundam de marchitarse e i

Con los centr mación práctica d (universitaria), des tros de investigac mente de tales c operativa, que, t a la mayor parte e

Para que tal ducirse una com particular, los in los secundarios. particulares para durante períodos parían activamen en investigadores de animación y c

bría entonces que pagar dos veces, así como investigadores avanzados que en la esfera educativa probablemente seguirán siendo muy escasos en Europa durante varios años todavía. Al mismo tiempo se garantizaría la continuación de investigaciones fundamentales, sin las que un servicio de investigación corre el riesgo de marchitarse e instalarse en la rutina.

Con los centros de investigación universitaria colaborarían los centros de formación práctica de maestros (antiguas escuelas normales integradas en la estructura universitaria), desarrolladas de forma que se conviertan simultáneamente en centros de investigación, de documentación y de perfeccionamiento. A partir principalmente de tales centros secundarios se expandirían las actividades de investigación operativa, que, tras un determinado espacio de tiempo, podrían llegar a abarcar a la mayor parte de las escuelas de un país.

Para que tal estructura, abierta hacia las regiones, se mantenga viva, debe introducirse una comunicación y movimiento permanente de la base a la cumbre. En particular, los investigadores trabajarían tanto en los centros primarios como en los secundarios. Además de esto, los enseñantes que manifestaran disposiciones particulares para la investigación serían apartados de sus funciones particulares durante períodos relativamente largos (un año al menos, si fuera posible) y participarían activamente en la vida de los centros. Eventualmente podrían convertirse en investigadores o regresarían a su centro escolar para desempeñar en él un papel de animación y coordinación.

2. LOS ENSEÑANTES Y LA CONSTRUCCION DE LOS CURRICULA

Desde la formación inicial hemos visto que la construcción de los *curricula* constituye uno de los temas de integración de aprendizajes. Acaso mejor que cualquier otro, este asunto implica el seguimiento de opciones filosóficas primarias hasta los últimos detalles de la evaluación, pasando por la definición de objetivos, elección de contenido de los programas, puesta a punto de métodos y materiales y formación adecuada de los educadores. En suma, la actividad profesional del enseñante y el *curriculum* constituyen dos aspectos tan indisolubles como la forma y el contenido.

Pero si es, desde luego, así, ¿cómo imaginar, en una democracia de participación, que vaya a imponerse a los maestros el *curriculum*, aceptando éstos desempeñar el simple papel de ejecutantes, traductores a lo sumo? La reforma y la evaluación permanente del *curriculum*, ¿no ofrece acaso la estructura básica y una de las principales razones de ser de la formación continua? Así se explica que desde hace algunos años se perfila un movimiento de participación cuya amplitud, según toda probabilidad, será considerable en el año 2000.

En países con sistema educativo muy descentralizado, como en Gran Bretaña y en los Estados Unidos, las comunidades locales y los maestros han gozado siempre de una gran libertad en materia de programas. Sin embargo, también ha sido en estos países donde la pedagogía científica ha efectuado un progreso más rápido, donde se ha desarrollado una tendencia tecnocrática en el campo de la construcción de los *curricula*.

La mayor parte de los países europeos tienen todavía mucho que aprender en el arte de construir un *curriculum* completo y evaluarlo. Y pretender confiar la integralidad de los estudios y trabajos necesarios a enseñantes en ejercicio sería repetir el error y autoengaño cometidos cuando algunos pretendieron hacer creer que toda la investigación educativa debía apartarse de los especialistas para ser confiada exclusivamente a los enseñantes prácticos. Pero no es menos cierto, sin embargo, que los enseñantes poseen el *derecho* de participar en la investigación y construcción de los *curricula*, tarea para la que en ciertas facetas son incluso los mejor cualificados.

Así se explican tentativas de interés e importancia considerable para el futuro,

que han visto la luz preferentemente en la República Federal Alemana, concretamente en Hesse¹. Los dos principios básicos son los siguientes:

— La autogestión o la cogestión del sistema educativo implica para los enseñantes una participación en todos los procesos de decisión.

— Para que los enseñantes persigan eficazmente los objetivos, adhiriéndose a los contenidos que les corresponden, han de hacerlos previamente suyos, identificándose con ellos². Esta norma pedagógica cobra una importancia muy concreta si, como ocurre en el caso de Hesse, se elige como finalidad esencial del proceso educativo la conducción de los alumnos a la independencia y a la participación. «A tal objeto corresponde la necesidad, para los maestros que deban contribuir a alcanzarlos suscitando ocasiones apropiadas de aprendizaje, de no constituirse simplemente en destinatarios de *curricula* contruidos por otros y en los que se les tendría como objetos»³.

También aquí los protagonistas de esta acción consideran que una de las primeras tareas por realizar reside en crear hogares locales, idea que parece próxima a la de los *Teachers Centers* de Inglaterra. Estos centros tendrían como funciones principales:

1. Permitir el intercambio y análisis en común de experiencias realizadas por los profesores en sus clases (comportamientos de enseñanza, comportamiento de alumnos, etc.).
2. Preparar la enseñanza en común (división del trabajo, intercambio de material, planificación común).
3. Reconocer las insuficiencias (por ejemplo, en cuanto a material didáctico), formular los problemas y transmitirlos (por ejemplo, a expertos), discutir soluciones propuestas y someterlas a prueba.
4. Mantenerse al corriente de los progresos en materia de metodología especial de la enseñanza, en ciencias naturales o sociales y en ciencias de la educación.
5. Discutir situaciones de conflicto e investigar las posibilidades de resolución⁴.

Estas funciones sobrepasan, naturalmente, el marco de la construcción de los *curricula*, pero se encuentran íntimamente vinculadas al principio de autogestión o cogestión.

Como en la estructura que proponemos, los centros locales se coordinarán en una estructura que permita ir de la base a la cúspide de la organización científica y administrativa.

Hay que añadir que la participación en las actividades descritas garantiza la formación continua, que queda reconocida como tal.

¹ Véase, a este respecto, WULF, C.: *Lehrerfort- und Weiterbildung in der Bundesrepublik*, ob. cit., págs. 21-23.

² HALLER, I., y WOLF, H.: *Neuorganisation der Lehrerfortbildung als Teilstück Schulnaber Curriculumentwicklung*, en «Curriculum Konkret», 1, 1973, 2, págs. 109 y sigs. (Citados por C. WULF).

³ WULF, C.: ob. cit., pág. 22.

⁴ HALLER, I., y WOLF, H.: ob. cit., pág. 51.

«Ya se
y cantidad
dicatos, org
activa en la
puede tene
objeto y de

La mayoría
quizados, y ta
bles con el nu
mente posible
administración
ñantes y en la
A nivel d
ya considerabl
dos políticos,
que separen f
transición de

Es obvio
mirse según
podrá alcanza
nombramiento
to con los en
de forma deci

Nos hemo
maestros en
ción), por lo
oportuno insis
señantes en l

¹ ENDERWITZ
professionnelle
pág. 52.

Alemana, concretamente

implica para los ense-

objetivos, adhiriéndose
tamente suyos, identifi-
ortancia muy concreta
ad esencial del proceso
a y a la participación.
que deban contribuir
je, de no constituirse
ros y en los que se les

que una de las prime-
ue parece próxima a la
a como funciones prin-

experiencias realizadas
anza, comportamiento

abajo, intercambio de

nto a material didácti-
, a expertos), discutir

ria de metodología es-
en ciencias de la edu-

posibilidades de reso-

a construcción de los
ncipio de autogestión

les se coordinarán en
organización científica

describas garantiza la

in des Bundesrepublik,

als Teilstück Schulnaber
.09 y sigs. (Citados por

3. LA COGESTION

«Ya se trate de la formación inicial, de la formación permanente, de la calidad y cantidad de trabajo, de los salarios, del control, etc., los enseñantes, sus sindicatos, organizaciones y representantes deben tener el derecho a tomar parte activa en la planificación, en su estructuración y organización. Ninguna reforma puede tener éxito sin la participación y el consenso de quienes constituyen su objeto y de quienes deben llevarla a cabo»¹.

La mayoría de los sistemas educativos europeos permanecen fuertemente jerarquizados, y tales estructuras de poder engendran relaciones autoritarias incompatibles con el nuevo papel de los enseñantes. Es importante, pues, que lo más rápidamente posible se instaure la cogestión a todos los niveles, especialmente en la administración educativa, en la elaboración de *curricula*, en la formación de enseñantes y en la gestión diaria de la escuela.

A nivel de la administración general, los sindicatos de enseñantes intervienen ya considerablemente en diversos países. Sin embargo, los sindicatos, como los partidos políticos, corren también el peligro permanente de la reproducción de jerarquías que separen finalmente la base de la cúspide. Aquí también se pone en juego la transición de la democracia de delegación a la democracia de participación.

Es obvio que las funciones de inspección y de dirección de escuelas deban asumirse según modalidades cooperativas. Y no es menos cierto por ello que sólo podrá alcanzarse una auténtica democratización a partir del momento en que el nombramiento de inspectores y de directores se efectúe a plena luz en acuerdo directo con los enseñantes. Especialmente, el voto del cuerpo docente debería intervenir de forma decisiva en la elección de los directores de centro.

Nos hemos encontrado ya varias veces con la necesaria intervención de los maestros en la elaboración de los *curricula* (planes de estudios, métodos, evaluación), por lo que no nos detendremos más en ese punto. Por el contrario, parece oportuno insistir en la necesidad de la participación de alumnos de magisterio y enseñantes en la definición de los objetivos y modalidades de la formación inicial

¹ ENDERWITZ, H.: *La rénovation des profils de carrière et le développement de la mobilité professionnelle des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire*, OCDE, París, 1974, pág. 52.

PROBLEMAS CONCRETOS

y continua. Las razones de esta participación no sólo son de índole social, sino también de índole psicológica:

Los formadores no actúan como se les dice que lo hagan, sino como se actúa con ellos. En otras palabras, los modelos son reproductivos, por lo que es, sobre todo a nivel de maestros, donde debe hacerse realidad la «autoformación asistida»².

Un texto belga es particularmente claro en materia de organización de la formación y de su evaluación:

Todos los consumidores, iniciadores y organizadores de formación deben asociarse a las instancias tanto regionales como federales en el seno de comisiones pedagógicas paritarias que habrán de pronunciarse respecto a la selección de actividades y a la autentificación de resultados tras la evaluación en común³.

Por lo que respecta a la gestión diaria de la escuela, debería hacerse de forma asociativa en consonancia con la apertura escolar. En este terreno, Bélgica ha efectuado, a partir de 1970, una serie de experiencias de las que se desprenden las líneas maestras siguientes⁴. La gestión asociada del director de centro, personal educador, alumnos y padres se extiende a cuatro ámbitos, con las variaciones de competencias precisadas por circular ministerial⁵.

OBJETO	Director de centro o su representante 1	Personal docente de educación y de magisterio 2	Alumnos 3	Padres 4
A. ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA.				
1. Horario de los diversos cursos y actividades.				
a) Criterio de elaboración.	D *	C *	C	C
b) Elaboración de horarios	D	— *	—	—
2. Métodos y programas	D	D	C	C
3. Trabajos a domicilio. Distribución, limitación, supresión	D	D	C	C

² SCHWARTZ, B.: *L'Éducation demain*, ob. cit., pág. 238.

³ *Travaux de la commission chargée de l'étude d'un programme de formation à l'animation culturelle*, Ministerio de la Cultura Francesa, Bruselas, 1973, pág. 4.

⁴ CARLIER, J., y otros: «Où en est la gestion associative?», en *Faire le point sur... La gestion associative*, Ministerio de Educación Nacional, Organisation des Etudes, Bruselas, 1974.

⁵ Ministro HUREZ, L.: Circular del 5 de junio de 1972.

- 4. Consejos d
- 5. Medidas a
cia de prof
generales
- B. ADMINISTR
- 6. Reglamente
ternado e
- 7. Problemas
vos a la vi
nado e int
- 8. Transporte
- 9. Publicidad
de alumnos
- 10. Seguridad
- 11. Reservas d
- C. ORGANIZAC
- 12. Fondos del
- 13. Fondos del
dos de ter
- 14. Otros fond
- D. ACTIVIDAD
CIÓN.
- 15. Actividades
- 16. Informació
- 17. Fiestas esc
- 18. Servicio s
del persona
- 19. Explotación
como cent

* D = Decisión

de índole social, sino

an, sino como se actúa
s, por lo que es, sobre
«autoformación asis-

rganización de la for-

de formación deben
en el seno de comi-
respecto a la selección
evaluación en común³.

ría hacerse de forma
eno, Bélgica ha efec-
se desprenden las lí-
centro, personal edu-
ariaciones de compe-

Alumnos	Padres
3	4
C	C
C	C
C	C

nation à l'animation

le point sur... La
des, Bruselas, 1974.

OBJETO	Director de centro o su representante 1	Personal docente de educación y de magisterio 2	Alumnos 3	Padres 4
4. Consejos de clase	D	D	C	C
5. Medidas a adoptar en ausencia de profesores. Principios generales	D	C	C	C
B. ADMINISTRACIÓN.				
6. Reglamento del centro (externado e internado)	D	D	D	C
7. Problemas generales relativos a la vida escolar (externado e internado)	D	D	D	C
8. Transporte escolar	D	D	D	D
9. Publicidad y reclutamiento de alumnos	D	D	D	D
10. Seguridad e higiene	D	D	D	D
11. Reservas de plaza	D	D	D	D
C. ORGANIZACIÓN FINANCIERA.				
12. Fondos del Estado	D	C	C	C
13. Fondos del Internado (fondos de terceros)	D ⁺ Adm.	C	C	C
14. Otros fondos	Según las disposiciones adoptadas por el donante			
D. ACTIVIDADES E INFORMACIÓN.				
15. Actividades paraescolares ...	D	D	D	D
16. Información profesional ...	D	D	D	D
17. Fiestas escolares	D	D	D	D
18. Servicio social. Recepción del personal y los alumnos.	D	D	D	D
19. Explotación de la escuela como centro sociocultural.	D	D	D	D

* D = Decisión; C = Consulta; — = escapa a la competencia.

PROBLEMAS CONCRETOS

Los objetivos de la gestión asociativa son a la vez *educativos* (aumento del sentimiento de responsabilidad y de confianza mutua) y *utilitarios* (ayudar al director del centro a resolver determinados problemas, conocer la opinión de las partes interesadas, etc.).

Las dos principales dificultades que se presentan son, de una parte, la falta de preparación de los enseñantes (individualismo) y de los padres (poco interesados o excesivamente «interpelantes») respecto a esta modalidad de gestión; y, por otro lado, la insuficiencia de las comunicaciones (y, consiguientemente, de la información) en el seno de cada grupo y entre los grupos.

También los gerentes de una escuela suelen denunciar con rapidez la insuficiencia de su participación a nivel de decisión superior (Gabinete ministerial y Administración central). Los profesores experimentan a veces el sentimiento de hallarse minusvalorados o de transformarse en ejecutantes de una determinación exterior. También puede observarse en ciertos grupos de alumnos una actitud esencialmente reivindicativa, contestataria y poco positiva.

La cogestión, tal como se concibe aquí, ha sido rechazada por algunos, que ven en ella una manera de perpetuar la discriminación entre dirigentes y ejecutantes. Se reivindica entonces el derecho a la autogestión.

Para el personal escolar organizado en sindicato, el control docente reside en el derecho:

— De ser informado en el momento oportuno (es decir, no solamente *a posteriori*, sino previamente a la toma de decisión, a fin de no encontrarse ante el hecho consumado).

— De acceder al conjunto de los datos de la gestión de la educación nacional, tanto a nivel de la política general de la enseñanza (proyectos de reforma, etcétera) como al de la gestión diaria de las escuelas (proyectos de horario, de atribuciones del personal, etc.). No se trata, pues, de una información limitada por textos u otros factores, sino, por el contrario, de la totalidad de los elementos que permiten enjuiciar la situación; lo cual es, evidentemente, válido para todas las instancias organizadoras.

— De tener la posibilidad, pero no la obligación, de ejercer el derecho de réplica y emitir contrapropuestas (el aspecto «posibilidad» es muy importante, ya que significa que el sindicato se reserva elegir el momento, condiciones, duración y puntos a considerar en completa autonomía para la formulación de propuestas alternativas).

— A acceder a todos los niveles de la vida escolar y política: escuelas, poderes regionales y poder central (Administración, Gabinetes ministeriales, Gobierno).

— A salvaguardar una entera libertad de acción del sindicato⁶.

Con carácter general, y sea cual fuere el nivel de cogestión, se imponen dos conclusiones:

⁶ Comité comunitario de las regiones valonas, Documento del 21 de mayo de 1974.

1. La ges
asociados el ad
2. Las ad
por las tradici
de la autoridad
contestación. P
comenzar desd

⁷ En relación
en los Centros, N

1. La gestión asociativa debe ser real, es decir, debe permitir a todos los asociados el acceso a la decisión lo más frecuentemente posible.

2. Las actitudes de todos los socios se conservan profundamente marcadas por las tradiciones jerárquicas, lo que se traduce por una aceptación pura y simple de la autoridad o, al contrario, por una tendencia estéril y puramente negativa a la contestación. Por ello, la educación necesaria para la cogestión o la autogestión debe comenzar desde el principio de la escolaridad⁷.

⁷ En relación con estos temas, véase SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J.: *La gestión participativa en los Centros*, Narcea, Madrid, 1977.

4. PREPARACION PARA LAS FUNCIONES DE PROMOCION

Hasta estos últimos tiempos, en la mayor parte de los países de Europa, la preparación para las funciones de director de escuela o de inspector ha presentado un carácter muy poco sistemático, por no decir inexistente.

Sin embargo, se trata de ocupaciones pedagógicas y administrativas importantes. La ausencia de preparación titulada y de procedimientos rigurosos de selección abre el camino de la arbitrariedad, en particular al juego puramente político, con todos los peligros que esto comporta. Para evitarlo se han adoptado a veces criterios objetivos, pero ajenos a la cualificación; por ejemplo, pasa a director de un centro el maestro más veterano en la docencia en ese centro. En tal caso, el criterio no recurre necesariamente, por no decir en absoluto, a las características que debe poseer un director para ejercer con eficacia sus funciones.

No se puede, por lo demás, subestimar el papel nefasto desempeñado por la escasez de posibilidades promocionales de la función docente¹. Ni los esfuerzos de perfeccionamiento, por importantes que sean, son en general recompensados. Por ello, el abandono nacido de la rutina y el desánimo, debido a la falta de expectativas de renovación, a la injusticia incluso de ciertas promociones, atenaza progresivamente a los educadores. Titulado, una vez por todas, a un nivel pedagógico dado y seguro de un salario que se incrementa lenta pero inevitablemente a medida que pasa el tiempo, el enseñante se encuentra en un contexto en el que las únicas recompensas vienen a ser la satisfacción del deber cumplido y la estima ajena. Tales estímulos son sin duda los más nobles, pero limitarse a ellos supone en los maestros una virtud e idealismo excepcionales.

Los peligros son evidentes. O bien la profesión corre el riesgo de llenarse de individuos cuya falta de aspiraciones roza la mediocridad, o bien los enseñantes habrán de buscar en el exterior lo que su profesión no les puede aportar; los más ambiciosos se van, y otros acumulan diferentes funciones o se revalorizan en la acción política y social. Este tipo de apertura al exterior se hace lamentable cuando proviene de una insatisfacción original, de una desesperación profesional. Por for-

¹ «El número de puestos ofrecidos en principio es escaso. La gran mayoría de los enseñantes no tendrán nunca la posibilidad de promocionarse...» (ENDERWITZ, H.: *La rénovation des profils de carrière...*, ob. cit., pág. 40).

tuna se están manifestando signos, no siempre demasiado nítidos, pero, con todo, precursores de cambios positivos:

1. Como hemos visto, la cogestión —faceta concreta de la democracia participativa— debería generalizarse progresivamente a todos los sistemas escolares. En este caso constituye un aprendizaje de la dirección.

2. Cada vez van siendo mejor conocidas las dimensiones y procesos de relaciones humanas y, especialmente, del liderazgo.

3. Los métodos y técnicas de evaluación constituyen el sector de las ciencias de la educación que más ha progresado estos últimos años.

4. La gestión y la administración han encontrado sus principios científicos. La promoción más frecuente es la siguiente: director de clase o profesor-asesor o jefe de equipo de enseñanza; director de escuela; inspector; encargado de investigación; comisión de servicios cerca de una administración.

Podrían también tomar forma de promoción en el futuro puestos profesionales de especialización, que exigieran estudios profundizados complementarios a la formación inicial, como especialista en tecnología educativa (fórmula que preferimos a la de ingeniero de educación), especialista en construcción o en evaluación de *curricula*, asistente técnico para los países en desarrollo, etc. El desarrollo de la educación permanente abrirá también nuevas perspectivas.

Para salir de la arbitrariedad y superar la fase de puro tanteo, que da lugar a abundantes errores en la actualidad, se imponen con evidencia tres necesidades: proceder a un análisis riguroso de las tareas y funciones, a fin de determinar qué tipo de características personales y de capacidades concretas exigen; organizar a la luz de los resultados de esos análisis, así como de encuestas e investigaciones complementarias, una preparación sistemática para estas funciones, y, finalmente, establecer, con la participación de todos los interesados, modalidades de selección.

Cada tipo de promoción exigiría una monografía, y el nivel de la presente obra no permite tal profundización; por tanto, nos limitaremos a ciertas observaciones.

El director de la clase. El jefe de equipo de enseñanza.

El profesor-asesor

El director de la clase desempeña tres grandes tipos de tareas:

— Estar diariamente a disposición de los alumnos para informarles, aconsejarles y ayudarles a resolver sus problemas. El papel que asume viene a ser principalmente el de psicólogo escolar², miembro del equipo educativo. Para determinados problemas resulta deseable y necesario que quien ayuda a resolverlos posea un íntimo conocimiento del grupo de alumnos y enseñantes, siendo también conocido por ellos. En otros casos resulta preferible la intervención de un psicólogo escolar no directamente implicado en la situación.

— Asegurar la adecuada coordinación de enseñanza.

— Coordinar las evaluaciones y ocuparse de los expedientes de los alumnos.

² Lo que no excluye, evidentemente, el recurso, en caso necesario, a especialistas o centros especializados.

Tales fun
administrati
del director
a los colegas
de trabajos
especial que
zar progresiv
de cursos de
a los reglam

Esta form
cimientos y p
en dinámica
de alumnos.

Mientras
retribución e
ficia, sino m
en el futuro.

La misma
team teachin
manera simpl
donar su pué
a convertirse
Desempeñar
cas que no l
función proce
pecuniario m

Hemos a
determinante
debería, con
entrañase, p

El director

Aunque l
tor de centr
número redu
bajadores y t

Pero aun
componentes
hay que rech
del paralelism
necesidad de
sionalmente

³ WOODRIN

Tales funciones son mucho más nobles y complejas que las simples prestaciones administrativas a las que se ha limitado durante mucho tiempo la intervención del director de clase, lo que ha hecho apreciar este cargo como una faena impuesta a los colegas más jóvenes o de horario más desahogado. Se trata aquí, en cambio, de trabajos que exigen competencias precisas y, por consiguiente, una preparación especial que es preciso adquirir después de la formación inicial, a base de capitalizar progresivamente las unidades de valor (créditos) apropiados o siguiendo series de cursos de tercer ciclo para los que los enseñantes quedarán liberados conforme a los reglamentos que regulan la educación continua y el perfeccionamiento.

Esta formación consistirá principalmente en una profundización de los conocimientos y prácticas psicológicas requeridas para aconsejar y ayudar a los alumnos en dinámica de grupo, en construcción y evaluación de *curricula* y en evaluación de alumnos.

Mientras que en todo el ámbito administrativo parece evidente asignar una retribución especial a la función de jefe de sección, el director de clase no se beneficia, sino muy raramente, de cualquier tipo de ventajas, lo que no debería ocurrir en el futuro.

La misma observación puede aplicarse a los enseñantes que, en un sistema de *team teaching*, se encargan de la dirección del equipo. Puede encontrarse así una manera simple de recompensar a enseñantes de gran valía sin que tengan que abandonar su puesto. Como escribe Woodring: «Los jefes de equipos de enseñanza van a convertirse progresivamente en los miembros más importantes del sistema escolar. Desempeñarán el papel de directores de programas y realizarán las tareas pedagógicas que no lleguen a asumir los directores de escuela. La existencia de esta nueva función procurará un puesto de liderazgo a los enseñantes destacados... y un *status* pecuniario mucho más elevado»³.

Hemos abordado las modalidades de formación del profesor-asesor, su papel determinante en la formación de maestros. Hacerse «formador de formadores» debería, con toda evidencia, constituir una promoción de gran importancia que entrañase, por consiguiente, un *status* y un salario particularmente elevado.

El director de centro

Aunque la denominación siga siendo la misma, las responsabilidades de un director de centro son tanto las del orden de una pequeña empresa familiar de un número reducido de personas como las de una firma que emplee docenas de trabajadores y trate con centenares de clientes.

Pero aunque el volumen de las escuelas varíe mucho, en un primer análisis los componentes de la función directiva son, sin embargo, los mismos. Aparte de esto, hay que rechazar la comparación con una empresa familiar o industrial en beneficio del paralelismo con un centro de acción comunitaria, que no elimina para nada la necesidad de una administración rigurosa y eficaz, y de una gestión inspirada ocasionalmente en la ciencia del *management*, pero nunca calcada sobre ella. Los obje-

³ WOODRING, P.: *New Directions in Teacher Education*, ob. cit., págs. 75-76.

tivos y los medios para alcanzarlos, en efecto, difieren fundamentalmente en muchos aspectos.

La función de director de centro comporta un aspecto pedagógico y una faceta administrativa que se ejerce principalmente en el interior de la escuela, pero que requiere asimismo importantes relaciones exteriores. Es lamentable que bajo la presión de las exigencias cotidianas y, acaso también, por un mecanismo de escape de los problemas pedagógicos y humanos, al encontrarse mal preparados para su resolución, muchos directores de centros se encierran en el círculo de los quehaceres administrativos, cuando, como confirman todas las investigaciones, las funciones directivas deberían centrarse en la educación.

La investigación de M. Gross y R. Herriott⁴ está generalmente considerada como una de las más esclarecedoras del tema que nos ocupa. Al término de una vasta encuesta, ambos autores definen de la manera siguiente las funciones principales que ha de desempeñar el director de escuela en el seno del centro:

1. Dirigir el centro concediendo una importancia primaria a los imperativos pedagógicos.
2. Cumplir con eficacia sus quehaceres administrativos sin dejarse esterilizar por ellos y sabiendo darles el puesto que les corresponde en la jerarquía de sus tareas.
3. Crear vínculos de cooperación con los profesores y, especialmente, evitar las situaciones conflictivas sabiendo respetar la vigorosa personalidad de muchos enseñantes, debida a su elevada cualificación. Homogeneizar y coordinar la acción de conjunto del personal.
4. Suscitar el interés de los maestros en la investigación pedagógica.
5. Alimentar en los profesores el deseo de mantenerse al corriente de la evolución de su especialidad (reciclaje).

Entre las principales conclusiones a las que llegan Gross y Herriott tendremos en cuenta:

— En un centro bien animado, según los aspectos indicados previamente⁵, los enseñantes se sienten satisfechos de formar parte de un equipo activo; la acción integradora del director no se percibe como un atentado a la libertad.

— Los enseñantes experimentan la convicción de una mejor acción profesional.

— El rendimiento de los alumnos aumenta en función del sentimiento de realización profesional de los profesores.

— Una buena animación es inseparable de la gestión democrática del centro (la actitud de los superiores administrativos inmediatos al director determina en parte la actitud de éste de cara a sus profesores).

— La calidad de la dirección no se encuentra en relación significativa con la edad del director, la duración de sus estudios y su antigüedad pedagógica.

— Los hombres no son mejores directores que las mujeres.

— Es importante la aptitud para resolver conflictos interpersonales.

⁴ GROSS, N., y HERRIOTT, R.: *Staff Leadership in Public Schools: A Sociological Inquiry*, J. Wiley and Sons, Nueva York, 1965.

⁵ Evaluación según una «Escala de Liderazgo Profesional Ejecutivo».

Adoptando ci
gaciones (tambié
dominantes son:
tico, capaz de p
solver sus confli
innovaciones. Con
de manifiesto el

ORI
PED
A
In
E

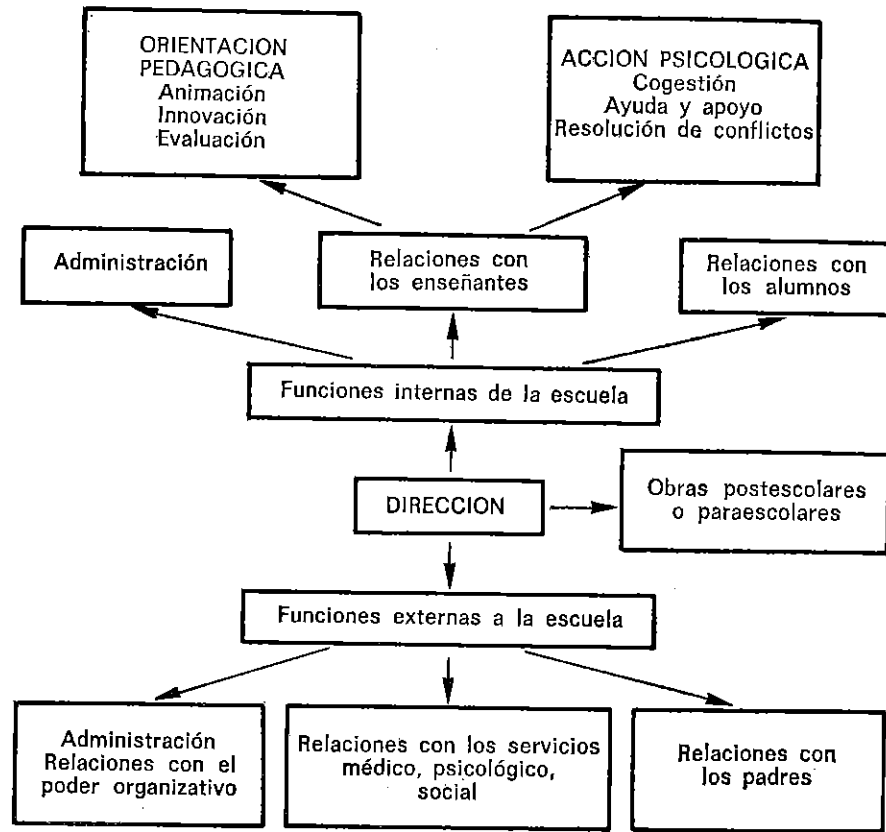
Administrac

Administra
Relaciones
poder organ

La multiplici
planificada. Dos
organizar ciclos
condiciones: mín
finir el conjunto
ción y permitir
necesarias.

PREPARACION PARA LAS FUNCIONES DE PROMOCION

Adoptando cierta distancia con relación a tales indicaciones y a otras investigaciones (también preferentemente americanas), se comprueba que las exigencias dominantes son: ser un administrador eficaz; presentar el carácter de líder democrático, capaz de prestar seguridad, defender a sus colaboradores y ayudarles a resolver sus conflictos interpersonales; ser un animador pedagógico, un agente de innovaciones. Con todo, las funciones de director no se detienen en esto, como pone de manifiesto el siguiente organigrama.



La multiplicidad y complejidad de tareas exigen una *formación* cuidadosamente planificada. Dos grandes alternativas no autoexcluyentes se ofrecen a este respecto: organizar ciclos de cursos de posgraduación para candidatos que satisfagan ciertas condiciones: mínimo de experiencia profesional, aptitud para el liderazgo, etc., y definir el conjunto de exigencias para obtener el certificado de aptitud para la dirección y permitir satisfacer progresivamente la capitalización de unidades de valor necesarias.

¿Cuáles serían los criterios que autorizaran a prepararse para la dirección? En lo relativo a la selección de inspectores, J. V. Cox estima que deben considerarse principalmente cinco cualidades, también deseables para los directores: capacidad de liderazgo; capacidad de vivir en armonía con otros; capacidad docente; tolerancia y capacidad de respetar a las personas con las que se está en desacuerdo.

En una escuela cogestionada, cada enseñante encuentra normalmente la oportunidad de manifestar estas cinco cualidades. Resulta posible, pues, que el grupo sugiera que cualquiera de sus miembros se prepare para la dirección o que un miembro del grupo que deseara prepararse a ella discuta primero su proyecto con los colegas.

Desde el primer momento habría que tener en cuenta también las cualidades de administrador que tiene el candidato.

La formación sería esencialmente activa centrándose en las siguientes actividades:

— Dinámica de grupos (Rogers —a cuyas teorías no hay que limitarse— preciona explícitamente el *sensitivity training*, así como la participación en *T. groups* y en *encounter groups* ⁶.

— Simulación de situaciones educativas o administrativas ⁷.

— Experiencias sobre el terreno.

En todas estas actividades habría que observar minuciosamente a los candidatos, especialmente para eliminar a los que revelaran su inadaptación a la nueva función, caso de no retirarse ellos mismos.

Han sido ya evocados varios de los contenidos para una formación adecuada. Sin querer agotar el tema, hay que prever también:

— Una información sobre las posibilidades de perfeccionamiento hacia las que un director puede orientar a su personal.

— Un entrenamiento para la introducción de innovaciones.

— Una profundización en materia de investigación pedagógica no solamente para animar más eficazmente la escuela, sino también para estar en condiciones de enjuiciar las innovaciones propuestas.

— Un adiestramiento en la formulación de objetivos y en la negociación que pretenda encontrar un consenso a este respecto (idealmente alcanzado entre padres, alumnos, enseñantes y director).

— Un adiestramiento en la evaluación que comprenda un análisis de los comportamientos docentes. Habrá de insistirse especialmente en la necesidad de realizar esta evaluación en colaboración directa y de acuerdo con el interesado (sistema contractual). La evaluación debe percibirse como un esfuerzo común hacia un objetivo profundamente aceptado, y no como una amenaza para la persona o una condena potencial.

Tales exigencias pueden parecer exageradas en el contexto presente. Pero no hay que perder de vista el previo establecimiento de la hipótesis de una formación inicial de los maestros, profundizada en el sentido indicado al comienzo del presente

⁶ Véase ROGERS, C. R.: *A Plan for Self-Directed Change in an Educational System*, en «*Educational Leadership*», 24, 1967, págs. 717-731.

⁷ Véase, especialmente, HEMPHILL, J., y otros: *Administrative Performance and Personality*, Teachers College, C. U., Nueva York, 1962.

estudio, y de una parte integrante d

El inspector de e

Lo que acaba también en gran confundirse ambas

En general, pedagógicas utiliz en la resolución forma muy secur riesgo de aparece en segunda instan universidades am educación, y en podía obtener un de un nivel simi tores de *todos* los

Esencialmente gógica, ya se trat

— orientar y científico y de

— estimular operativa, así co

— preparar — servir de

— suscitar enseñantes: defi y materiales;

— armoniza bajos moderado

Pero no se d

— Viene a dos individualm

— Es una — Es uno

de programas es

— Es el in tración, de una

Este papel bramamiento para

piramidal, basá puede ser ya in función de sus

estudio, y de una formación continua para todos, que constituye, por lo demás, parte integrante de las actividades profesionales.

El inspector de enseñanza

Lo que acabamos de decir de la selección y formación de directores se aplica también en gran medida a la preparación de inspectores. Con todo, no pueden confundirse ambas funciones.

En general, el inspector está llamado a ejercer una orientación y animación pedagógicas utilizando *controles* educativos y administrativos. Interviene también en la resolución de problemas personales o de conflictos interpersonales, pero de forma muy secundaria, ya que no es miembro permanente del grupo y corre el riesgo de aparecer como un juez, cuando idealmente sólo debería servir de árbitro en segunda instancia y a requerimiento del grupo. A partir de 1950, unas ochenta universidades americanas ofrecían programas de doctorado en administración de la educación, y en diversos centenares de establecimientos de enseñanza superior se podía obtener un título de licenciado en el mismo campo. Estudios de tercer ciclo de un nivel similarmente elevado resultan ciertamente apropiados para los inspectores de *todos* los niveles pedagógicos.

Esencialmente, el inspector debería constituir el centro de la animación pedagógica, ya se trate de

- orientar a los maestros en un esfuerzo de perfeccionamiento pedagógico y científico y de colaborar a él;
- estimular en las escuelas la investigación de desarrollo y la investigación operativa, así como la investigación fundamental en los centros especializados;
- preparar reformas o llevarlas a cabo;
- servir de agente catalizador de la innovación;
- suscitar y armonizar la actividad elaboradora del *curriculum* a nivel de enseñantes: definición de objetivos, ensayo controlado de los métodos, manuales y materiales;
- armonizar los procedimientos de evaluación, organizando en la práctica trabajos moderadores.

Pero no se detienen en esto las funciones del inspector:

- Viene a ser el evaluador exterior de la escuela y de los enseñantes considerados individualmente.
- Es una especie de analista de las necesidades y carencias del sistema escolar.
- Es uno de los miembros más importantes de los equipos de construcción de programas escolares.
- Es el interlocutor intermedio entre la instancia organizadora y su administración, de una parte, y la base docente, de otra.

Este papel particular suscita, por lo demás, un problema de selección y de nombramiento para el puesto. En una estructura que deje de proceder de una jerarquía piramidal, basándose más bien en un amplio acuerdo y cogestión, el inspector no puede ser ya impuesto desde arriba, sino que debería ser propuesto por la base, en función de sus méritos excepcionales, y aceptado también plenamente por la cú-

pide. Tal democratización no suprime, desde luego, ninguna de las exigencias formativas, sino todo lo contrario.

Respecto a las grandes modalidades de la formación, no volveremos a repetir lo que ya se ha dicho de los directores. En lo que afecta a los inspectores, habrá que prever adicionalmente una profundización y continua puesta al día en la rama de su especialidad, con una insistencia concreta en el enfoque interdisciplinar y la integración de las diversas ramas. Idealmente deberían asimismo ser parte integrante de la preparación y formación continua para la función de inspección práctica realizada en sistemas escolares extranjeros.

Concretando, el nivel de cualificación debería ser el del actual doctorado, sobreentendiéndose que no se trata de «prepararse» para la inspección mediante la redacción de una tesis de gabinete. El título de doctor (o su equivalente) permitiría hacer funcionar a los inspectores en las universidades al nivel académico más elevado, una de las condiciones de la transferencia de la formación de todos los maestros a la enseñanza universitaria.

El encargado de investigación

Las relaciones entre la investigación y los enseñantes son objeto de un capítulo específico. Nos limitaremos, pues, aquí estrictamente al aspecto promocional. Ante todo, importa hacerla estatutariamente posible, previendo un puesto adecuado para la misma en el presupuesto anual de la educación nacional y de la cultura. Desde la formación inicial se habrá iniciado a los enseñantes activamente en investigación educativa. Hemos visto también que, idealmente, cada escuela, cada enseñante que lo deseara, debería poder participar en el futuro en investigaciones de desarrollo.

La separación por misión de investigación tendría como objetivos:

— Permitir a los enseñantes que parezcan manifestar disposiciones concretas ensayar con dedicación completa el oficio de investigador, bien para después reforzar el potencial de investigación de su escuela o para convertirse eventualmente en miembro de un centro de investigación e incluso para valorizar este aprendizaje específico en otras funciones.

— Enviar a un centro de investigación a un enseñante seleccionado por sus colegas y jefes, encargándose de efectuar allí los trabajos necesarios para la resolución de un problema que se plantee en la escuela (investigación operativa).

Esta movilidad está llamada a desempeñar un papel esencial, tanto para asegurar el dinamismo de la función docente como para establecer un puente real entre la práctica escolar y la investigación. Lo importante es que la labor investigadora se aprecie como una distinción⁸ y que aporte unidades capitalizables, susceptibles de conducir a un aumento de salario o a otra promoción.

⁸ Entre otras posibles (misiones de estudio en el extranjero, misiones de asistencia técnica...), sin que se intente presentar una lista muy exhaustiva.

El encargado de

Apenas se co
escolar, lo que
generales (cálculo
etcétera), la adm
te para dar form
para planificar la
también pedagóg
vestigación, de c
les, etc.

No hay duda
elegido desde un
especialmente pr
señantes experim
producirse en fu
especializaciones,

Debería, pues
que en el curso
des de valor en
escolar (sector q
europeos, así con
construcción de c

El encargado de administración

Apenas se conoce en Europa una formación sistemática para la administración escolar, lo que constituye una grave laguna. Ya que, además de sus quehaceres generales (cálculo de salarios, control de las leyes sociales, gestión presupuestaria, etcétera), la administración desempeña un papel pedagógico importante, especialmente para dar forma legal a la organización, estructuras y programas de la enseñanza; para planificar la enseñanza (en función de criterios no solamente económicos, sino también pedagógicos), y para asegurar la coordinación necesaria en materia de investigación, de construcción de currícula, de evaluación, de relaciones internacionales, etc.

No hay duda de que al lado de administrativos «puros» y de personas que han elegido desde un principio hacer carrera en la administración educativa, habiéndose especialmente preparado para ello, la administración debe asimismo incorporar enseñantes experimentados. La entrada de enseñantes en la administración no debería producirse en función de las fluctuaciones políticas, sino prepararse como otras especializaciones, sin excluir necesariamente por esto el aspecto político.

Debería, pues, esbozarse la lista de las exigencias administrativas de forma que en el curso de su educación continua pudieran los enseñantes adquirir unidades de valor en las secciones universitarias que preparan para la administración escolar (sector que, recordemos, resta por crear en la mayor parte de los países europeos, así como también departamentos de planificación de la educación y de construcción de *currícula*).

CONCLUSION GENERAL

La mayor parte de los alumnos de magisterio del año 2000 nacerán en el curso de la próxima década, educándose en la atmósfera de una de las crisis culturales más dramáticas de la historia de la humanidad.

Objetivamente, no resulta posible afirmar que el caos o la desintegración social no vayan acaso a configurar el advenimiento del próximo siglo. Hoy día, el pesimismo inunda a muchos hombres tenidos por sabios y lúcidos. Con todo, la imposibilidad de predecir con certeza una catástrofe permite esperar que ésta no se produzca. Y como el educador ha de confiar, por oficio, en el futuro, cualesquiera que sean los defectos de sus alumnos, nosotros optamos resueltamente por la hipótesis optimista. El futuro, al alcance de nuestra mano, abre entonces perspectivas tan centelleantes que, con cierta ingenuidad, no nos llegamos a creer que los hombres le cierren la posibilidad de ver la luz.

En una civilización que ofrezca una mejor calidad de vida, la escuela, abierta, continuará desempeñando un papel educativo considerable. Institución democrática, no servirá ya para inculcar un saber rígido, garante de la reproducción de una jerarquía social predeterminada, sino que será un medio de vida condicionado para permitir la experiencia directa de los hombres y el entorno, sin poner en peligro la salud física y mental de una juventud vulnerable.

Ligada indisolublemente a la vida, la escuela no intentará ya separar artificialmente las facetas cognitiva y afectiva. Reconociendo el papel primario de las actitudes y los valores, se ocupará de cultivarlos, procurando la felicidad, el bienestar con uno mismo y con los demás como valores superiores al poder y al tener.

¿Se avecina así un mundo de ignorantes? Nada de eso. Apoyándose en una tecnología cuya aportación extraordinaria cada día reconoce mejor la pedagogía experimental contemporánea, el equipo docente del año 2000 ayudará a cada alumno a dominar un amplio saber funcional, al lado del cual los actuales conocimientos de nuestros estudiantes adquirirán probablemente un perfil irrisorio.

Bajo esta perspectiva, y casi en todos los lugares de Europa, la formación actual de los enseñantes sigue estando más cerca del siglo pasado que del futuro. Es evidente que nosotros vivimos en materia de preparación de maestros, como en tantas otras, un período de transición no entre dos siglos, sino entre dos eras.

Gozando de un *status* igual al de todos los que sirven eminentemente a la sociedad, el enseñante del futuro será un «profesional» con una complejidad de pre-

CONCLUSION GENERAL

paración muy parecida sin duda a la del médico actual. Lo mismo que no pensamos en retribuir o estimar menos a los pediatras porque no se ocupen de adultos, tampoco habrá de establecerse una discriminación entre los enseñantes según la edad de sus alumnos, o los campos que hayan optado por profundizar.

El mundo pedagógico conocerá así sus omnipráticos y especialistas y, en un tiempo aún más lejano, acaso aparezcan los primeros tan atractivos que sean también objeto de distinciones particulares.

Existirán al menos dos modalidades de formación de enseñantes fundamentalmente para permitir que hombres de rica experiencia puedan ponerla sistemáticamente al servicio de los demás. Los que elijan la educación como primer oficio se sumergirán periódicamente en el mundo de los adultos para volver a forjarse marcos de referencia reales.

Que la formación de enseñantes tenga que continuar durante toda la carrera parece desde ahora de tal necesidad, que apenas es necesario insistir en ello.

¡Pero las jerarquías y las instituciones poseen larga vida! El enseñante que acabamos de vislumbrar no es en nada un producto utópico.

Mil observaciones posibles, realizadas desde ahora mismo, demuestran que se está preparando. Los veinticinco años que nos separan del año 2000, ¿bastarán para que la evolución institucional se haya efectuado en toda Europa? Nada se puede afirmar con seguridad al respecto. Estamos asistiendo actualmente a ensayos y reformas más o menos tímidas. Y el nivel de progreso de las mentalidades varía, a veces de forma asombrosa, según el país en el que se encuentre. Sin embargo, Europa viene a ser un ámbito reducido.

Lo mismo que el último cuarto del siglo XIX sirvió para establecer los fundamentos de la escuela pública, habiéndose necesitado casi todo el siglo XX para realizar el pluralismo cultural, el último cuarto del siglo XX representará probablemente el período de gestación necesario para el nacimiento de un nuevo tipo de enseñante que el siglo XXI habrá de conocer en estado adulto.

ALLPORT: 34, 71, 10
ALLSTRÖM: 34
ANDERSON, D. S.: 38
ASCH: 71

BAIER, H.: 156
BAYER, E.: 162
BENJAMIN, R.: 86
BERGER, T.: 86
BERNARD, M.: 38
BERSTECHE, D.: 14,
BIENSTMAN, P.: 176,
BLOOM, B. S.: 198
BOETS, J.: 119, 121
BOTEN, A.: 176
BOUDON, R.: 157
BOURDIEU, P.: 78, 85
BOWMAN, H.: 178
BRAMELD, T.: 82, 102
BRIGGS, A.: 12
BRUGMANS, H.: 11
BRUIN: 183
BÜHLER, Ch.: 77

CANNE, B. S.: 86, 137
CARDINET, J.: 142
CARLIER, J.: 208
CLAPARÈDE: 70
CLAUSSE, A.: 82
COETSIER, L.: 175
COLEMAN, J. S.: 86
COMBER, L. C.: 86, 1
COOK: 63
COOLEY: 183
CORNELL: 63
COSTER, S. de: 41, 44
COSTER, W. de: 179,
COX, J. V.: 218
CRUTCHFIELD: 95

CHANAN, G.: 17
CHILAND, C.: 73

smo que no pensamos
upen de adultos, tam-
ñantes según la edad
dizar.

especialistas y, en un
ctivos que sean tam-

ñantes fundamenal-
ponerla sistemática-
omo primer oficio se
olver a forjarse mar-

ante toda la carrera
insistir en ello.

! El enseñante que

demuestran que se
000, ¿bastarán para
pa? Nada se puede
nte a ensayos y re-
mentalidades varía,
entre. Sin embargo,

establecer los funda-
siglo xx para reali-
tará probablemente
o tipo de enseñante

INDICE DE NOMBRES

- ALLPORT: 34, 71, 103
ALLSTRÖM: 34
ANDERSON, D. S.: 38, 115, 181
ASCH: 71
- BAIER, H.: 156
BAYER, E.: 162
BENJAMIN, R.: 86
BERGER, T.: 86
BERNARD, M.: 38
BERSTECHER, D.: 14, 15
BIENSTMAN, P.: 176, 179
BLOOM, B. S.: 198
BOETS, J.: 119, 121
BOTEN, A.: 176
BOUDON, R.: 157
BOURDIEU, P.: 78, 85, 179, 180
BOWMAN, H.: 178
BRAMELD, T.: 82, 102
BRIGGS, A.: 12
BRUGMANS, H.: 11
BRUIN: 183
BÜHLER, Ch.: 77
- CANNE, B. S.: 86, 137
CARDINET, J.: 142
CARLIER, J.: 208
CLAPARÈDE: 70
CLAUSSE, A.: 82
COETSIER, L.: 175
COLEMAN, J. S.: 86
COMBER, L. C.: 86, 183
COOK: 63
COOLEY: 183
CORNELL: 63
COSTER, S. de: 41, 44, 97, 122, 175
COSTER, W. de: 179, 180, 181
COX, J. V.: 218
CRUTCHFIELD: 95
- CHANAN, G.: 17
CHILAND, C.: 73
- DANZINGER, K.: 44
DELTOUR, J.: 129
DEPREZ, M.: 115, 134
DERUME, C.: 44
DIKSON, C.: 173
DUPREEL, E.: 97
DURKHEIM, E.: 85
- EISNER, E.: 58
ENDERWITZ, H.: 32, 34, 162, 163, 168, 207,
213
ERASME, T.: 179
- FAURE, E.: 12
FENNER, J.: 103
FLANAGAN: 183
FORD, B.: 18, 39, 40, 45, 47, 49
FRANÇOIS, M.: 129
FREINET, C.: 145
FREY, K.: 39, 53, 54, 56, 86, 131, 142, 143
FRITZELL, C.: 19
FROMM, E.: 104
- GAGE, N.: 162
GAGNER, R.: 80
GAHLINGS: 156
GIROD, B.: 38
GOOD, C. V.: 23
GOODLAD, J.: 135
GRAN, B.: 19, 32, 64, 179, 187, 188
GRISAY, A.: 86
GROSS, N. G.: 42, 216
GUILFORD, J. P.: 176
GWYN: 49
- HALES, L.: 103
HALLER, I.: 206
HAVIGHURST, R. J.: 42
HECKHAUSEN, H.: 50, 51
HEMPHILL, J.: 218
HENRY, G.: 86, 92
HERBART: 79

INDICE DE NOMBRES

HERRIOT, R.: 42, 216
 HICTER, M.: 115
 HILSUM, S.: 86, 137
 HOPMAN, W. M.: 145
 HORN: 183
 HOTYAT, F.: 151
 HUBERT, R.: 82
 HUREZ, L.: 208
 HUSEN, T.: 86
 HUTCHROFT, C. R.: 124

ILLICH, I.: 160
 IMHOF, B.: 50, 181

JANNE, H.: 100, 101
 JUQUIN, P.: 31

KAMP, F.: 50, 156, 176, 179, 181, 183
 KAPLAN, L.: 177
 KEENES, J.: 183
 KEEVES, J. P.: 86
 KEMP, L. D.: 42
 KERLINGER, F.: 95
 KLUCKHOHN: 95
 KOSKENNIEMI, M.: 188
 KRECH: 95
 KUBIE, L.: 178

LABREGERE, A.: 126
 LADRIÈRE, J.: 13
 LANCELOT, M.: 15
 LANDSHEERE, G. de: 58, 86, 92, 103, 111,
 142, 143, 162, 196
 LANGEVELD, M. J.: 156
 LAVALLÉE, M.: 24
 LEWIN, K.: 71
 LIEBMAN, M.: 173
 LINDQUIST: 63
 LINDZEY: 34, 103
 LINSTER: 130
 LITTLE, A. O.: 197
 LÖFQVIST, G.: 19
 LUCKER, 181

MAGEE, J. E.: 197
 MAKARENKO, A.: 127
 MARROU, H.: 82
 McDONALD, G.: 30
 McNAMAR, O.: 63
 MARKLUND, S.: 19, 32, 64, 179, 187, 188
 MERESS, S.: 173
 MILLER, G.: 181
 MONTESSORI, M.: 43
 MOOD, A.: 60

MORRISON, J. C.: 44
 MORTIER, V.: 175, 176
 MORENO: 71
 MYERS, E. D.: 82

NATANSON, J. J.: 50, 160
 NEWCOMB: 95
 NEWGARTEN, L.: 42
 NEWMAN, F.: 37
 NEZVALOVA, M.: 173
 NIELSEN, R.: 77
 NUT: 18

OLSON, P.: 62

PASSERON, J. C.: 85, 179, 180
 PECK, R.: 177
 PERIER, O.: 128
 PESTALOZZI: 79
 PIAGET, J.: 43, 77
 PIRET, R.: 182
 POSTLETHWAITE, T. N.: 86
 PURVES, A. C.: 86, 183

RAVEN, J.: 35, 55, 56, 109, 141
 RECUM: 183
 REICHHOLD, F.: 50
 RENES, P.: 175, 176, 179-181
 RICHELLE, M.: 142
 ROGERS, C.: 104, 218
 ROKEACH: 95, 104
 ROSENSHINE, B.: 162
 ROUGEMONT, D.: 11

SCRIVEN, M.: 80
 SCHNELL, H.: 31
 SCHUMAN, R.: 11
 SCHWARTZ, B.: 13, 24, 30, 31, 100, 115, 208
 SEGAL, S. S.: 72, 130, 133
 START, K.: 173
 SUNDGREN, P.: 188

TAKAKURA, S.: 47, 62, 133, 158
 THORNBURY, N. E.: 144
 THORNDIKE, R. L.: 86
 THUT, T. N.: 82
 TORPE, H.: 148
 TOYNBEE, A. J.: 82
 TRAVERS, R.: 162
 TURNAY, D.: 137
 TYLER, R.: 80

UNDEUTSCH, U.: 173

VERNON: 34, 10
 VILLIERS, G.: 1

WALL, W. D.: 4
 WALLON, H.: 7
 WEBER, M.: 85
 WOODRING, P.:
 WOLF, H.: 206

INDICE DE NOMBRES

VERNON: 34, 103
VILLIERS, G.: 11

WALL, W. D.: 42, 44
WALLON, H.: 77
WEBER, M.: 85
WOODRING, P.: 35, 59, 60, 63, 65, 215
WOLF, H.: 206

WULF, C.: 32, 206
WURZBACHER: 156

YANKELOVICH, D.: 15, 98
YATES, A.: 47, 49, 65, 89, 136, 173

ZAZZO, R.: 128

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, A.: *El mundo interior del docente*. Promoción Cultural, Barcelona, 1975.
- ALLPORT, VERNON y LINDZEY: *Study of values*, Houghton Mifflin, Boston, 1960.
- ANDERSON, D. S.: *L'acquisition d'une identité professionnelle chez les élèves-Professeurs. Étude comparée*, OCDE, París, 1974.
- ANDREWS: *Formación práctica del docente*. Troquel, Buenos Aires, 1971.
- BAIER, H.: *Das Freizeitverhalten und die Kulturellen Interessen des Volksschullehrers*, Erlangen, Nuremberg, 1969.
- BARCELÓ, G.: *El dirigente del futuro*. Asociación para el Progreso de la Dirección, Madrid, 1976.
- BEGGS, W. K.: *La formación del maestro*. Troquel, Buenos Aires, 1968.
- BERNARDINI, A.: *Diventari maestri*. La nuova Italia. Florencia.
- BERSTECHER, D., y otros: *L'Université de demain*, Elsevier Séquoia, París-Bruselas, 1974.
- BERGER, T., y BENJAMIN, R.: *L'univers des instituteurs*, Minuit, París, 1964.
- BIENSTMAN, P.: *Onderzoek van intelligentieniveau, motivatie en socioprofessionele laag van kandidaat-onderwijzers in Vlaanderen*, Université de Gand, 1973.
- BLOOM, B. S.: *L'Innocence en pédagogie*, en «Education», París, mayo 1972.
- BOETS, J.: *La Formation du personnel enseignant et instructeur*, Comunidad Económica Europea, noviembre 1964.
- BOMBOIR, A.: *Una pedagogía para mañana*. Morata, Madrid, 1975.
- BONTE, A.: *Studiesucces aan de Universiteit*, Université de Gand, 1972.
- BOUDON, R.: *Projet CERI XXII*, OCDE, septiembre 1970.
- BOURDIEU, P., y PASSERON, J. C.: *La reproduction*, Minuit, París, 1970.
- BOWMAN, H.: *The Nature of Mental Health*, Hogg Foundation, Austin, 1975.
- BRAMELD, T.: *Philosophies of Education in Cultural Perspectives*, Dryden Press, Nueva York, 1955.
- BRAMELD, T.: *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, Dryden Press, Nueva York, 1956.
- CAMPOY, F.: *Formación de dirigentes*. Paraninfo, Madrid, 1973.
- CARDINET, J.: *La terminologie de l'éducation*, IRDP, Neuchâtel, 1974.
- CARLIER, J., y otros: *Faire le point sur... La gestion associative*, Ministerio de Educación Nacional, Organización de Estudios, Bruselas, 1974.
- CLAUSSE, A.: *La relativité éducationnelle. Esquisse d'une histoire et d'une philosophie de l'école*, Nathan, París, Labor, Bruselas, 1975.
- COLEMAN, J. S., y otros: *Equality of Educational Opportunity*, CPU, 1966.
- COMBER, L. C., y KEEVES, J. P.: *Science Education in Nineteen Countries*, Almqvist and Wicksell, Estocolmo, 1973.
- Compensatory Early Childhood Education. A Selective Working Bibliography*, Fondation B. van Leer, La Haya, 1971.
- COSTER, S. de: *La notion de valeur et l'évolution du sentiment moral*, dans *Miscellannées Georges Smits*, Librairie Encyclopédique, Bruselas, 1962.
- COSTER, S. de: *La pédagogie, discipline de la complémentarité*, en «Revue des Sciences pédagogiques», núm. 45, Bruselas, 1949.

COSTER, S. de, y D...
et du Borinage,
 COSTER, S. de, y o...
 Sociología U. L. I...
 COUSINET, R.: *Form...*
 CHANAN, G.: *Resear...*
 CHICO GONZÁLEZ: *E...*
 CHILAND, C.: *L'Enta...*
 DANZINGER, K.: *Red...*
 DEBESSE, M.: *Form...*
 DEPREZ, M.: *Action...*
 DIKSON, y otros: *TH...*
 DUPREEL, E.: *La P...*
 DUPREEL, E.: *Traité...*
 DWIGHT, A.; RUAN, ...
 tes). Dunod, Par...
 ENDERWITZ, H.: *La...*
 fessionnelle des e...
 EISNER, E.: *The My...*
 FAURE, E.: *Apprend...*
 FLANAGAN y COOLEY...
 FRANÇOIS, M.: *La v...*
 FENNER, J., y HALE...
 FORD, B.: *Universit...*
 rís, 1974.
 FREY, K.: *Das Leb...*
 tons Zürich», 86...
 GAGE, N.: *Handboo...*
 GÓMEZ VÁZQUEZ, G...
 GOOD, C. V.: *Dicid...*
 GOODLAL, J.: *Learn...*
 Association», nú...
 GRISAY, A.: *Rende...*
 nisterio de Edu...
 1974.
 GROSS, N., y HER...
 J. Willey and Sc...
 GUSDORF, G.: *¿Para...*
 GUZMÁN, M.: *Cóm...*
 HAWES, H.: *Formac...*
 Half Our Future (...
 dres, 1963.
 HALLER, I., y WO...
 culumentwicklun...
 HAVIGHURST, R. J.,
 HECKHAUSEN, H.: *L...*
 HEMPHILL, J., y o...
 Nueva York, 19...
 HENRY, G.: *Comm...*
 HENRY, G.: *Rende...*
 de Educación N...
 HILSUM, S., y CAN...
 HOPMAN, W. M.: *T...*
 HOTYAT, F.: *La se...*
 l'Education», Di...
 HOTYAT, F.: *Psyche...*
 HUBERT, R.: *Trata...*

- COSTER, S. de, y DERUME, C.: *Retard pédagogique et situation sociale dans la région du Centre et du Borinage*, Instituto de Sociología U. L. B., Bruselas, 1956.
- COSTER, S. de, y otros: *Essais sur la régression sociale virtuelle et l'enseignement*, Instituto de Sociología U. L. B., Bruselas, 1967.
- COUSINET, R.: *Formación del educador*. Planeta, Barcelona, 1976.
- CHANAN, G.: *Research Forum on Teacher Education*, NFER, Londres, 1972.
- CHICO GONZÁLEZ: *Educación para el futuro*. Bruño, Madrid, 1970.
- CHILAND, C.: *L'Enfant de six ans et son avenir*, PUF, París, 1971.
- DANZINGER, K.: *Reading in Child Socialization*, Pergamon, Oxford-Londres, 1966.
- DEBESSE, M.: *Formación de educadores y educación permanente*. Oikos-Tau, Barcelona.
- DEPREZ, M.: *Action culturelle et éducation permanente*, 1974.
- DIKSON, y otros: *The Characteristics of Teacher Education Students*, Ohio, Toledo, 1965.
- DUPREEL, E.: *La Pragmatologie*, Instituto de Sociología U. L. B., Bruselas, 1955.
- DUPREEL, E.: *Traité de morale*, U. L. B., Bruselas, 1967.
- DWIGHT, A.; RUAN, K.: *Le micro-enseignement* (Un método racional de formación de enseñantes). Dunod, París, 1972.
- ENDERWITZ, H.: *La renovation des profils de carrière et le développement de la mobilité professionnelle des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire*, OCDE, París, 1974.
- EISNER, E.: *The Mythology of Art Education*, en «Curriculum Theory Network», núm. 4, 1974.
- FAURE, E.: *Aprender a ser*. Alianza, Madrid, 1973.
- FLANAGAN y COOLEY: *Projet Talent, One Year Follow-Up Study*, University of Pittsburgh, 1966.
- FRANÇOIS, M.: *La valeur humaine*, en «Communautés d'enfants», 2, 1973.
- FENNER, J., y HALES, L.: *Ohio Work Values Inventory*, Universidad de Ohio, 1974.
- FORD, B.: *Universities and Teacher's Colleges. A Study of Changing Relationships*, OCDE, París, 1974.
- FREY, K.: *Das Lehrerinformations- und Lernsystem (L. I. T.) System*, en «Schulblatt des Kantons Zürich», 86, 1971.
- GAGE, N.: *Handbook of Research on Teaching*, Rand McNally, Chicago, 1963.
- GÓMEZ VÁZQUEZ, G.: *El perfeccionamiento de los profesores*. Eunsa, Pamplona, 1975.
- GOOD, C. V.: *Dictionary of Education*, McGraw, Nueva York, 1959.
- GOODLAL, J.: *Learning and Teaching in the Future*, en «Journal of the National Education Association», núm. 57, 1968.
- GRISAY, A.: *Rendement de l'enseignement de la langue maternelle en Belgique francophone*, Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Organización de Estudios, Bruselas, 1974.
- GROSS, N., y HERRIOTT, R.: *Staff Leadership in Public Schools: A Sociological Inquiry*, J. Willey and Sons, Nueva York, 1965.
- GUSDORF, G.: *¿Para qué los profesores?* Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1971.
- GUZMÁN, M.: *Cómo se han formado los maestros*. Prima Luce, Madrid, 1976.
- HAWES, H.: *Formación posuniversitaria de los docentes*. UNESCO, 1976.
- Half Our Future (The Newson Report)*, The Central Advisory Council for Education, Londres, 1963.
- HALLER, I., y WOL, H.: *Neuorganisation der Lehrerfortbildung als Teilstück schulnaher Curriculumentwicklung*, en «Curriculum Konkret», 1973.
- HAVIGHURST, R. J., y NEWGARTEN, L.: *Society and Education*, Allyn and Bacon, Boston, 1962.
- HECKHAUSEN, H.: *Lehrerbildung für die künftige Schule*, A. Henn, Verlag, Düsseldorf, 1970.
- HEMPHILL, J., y otros: *Administrative Performance and Personality*, Teachers College, C. U., Nueva York, 1962.
- HENRY, G.: *Comment mesurer la lisibilité*, Nathan, París; Labor, Bruselas, 1975.
- HENRY, G.: *Rendement de l'enseignement des sciences en Belgique francophone*, Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Organización de Estudios, Bruselas, 1975.
- HILSUM, S., y CANE, B. S.: *The Teacher's Day*, NFER, Londres, 1971.
- HOPMAN, W. M.: *Training of Teachers in the Netherlands*, Groningue, 1973.
- HOTYAT, F.: *La sensibilité des maitres à una réforme de l'enseignement*, en «Les Sciences de l'Éducation», Didier, París, 1967.
- HOTYAT, F.: *Psychologie de l'enfant*, Nathan, París; Labor, Bruselas, 1973.
- HUBERT, R.: *Tratado de pedagogía general*, El Ateneo, Buenos Aires, 1975.

BIBLIOGRAFIA

- HUSEN, T., y otros: *International Study of Achievement in Mathematics*, 2 vol., Almqvist, Wicksell, Estocolmo, 1967.
- HUTCHCROFT, C. R.: *Industrial Arts*, en «Encyclopedia of Educational Research», McMillan, Nueva York, 1969.
- IMHOF, B.: *Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrerberuf*, Friburgo, 1961.
- JUQIN, P.: *Reconstruire l'école*, Éditions Sociales, París, 1973.
- KAMP, F.: *Der Wandel von Berufszolle und Status des Volksschullehrers*, Colonia, 1964.
- KAPLAN, L.: *Mental Health and Human Relations in Education*, Harper and Row, Nueva York, 1959.
- KEMP, L. D.: *Environmental and Other Characteristics determining Attainment in Primary Schools*, en «British Journal of Educational Psychology», noviembre 1962.
- KING, E.: *Las necesidades de la sociedad moderna y la función del maestro*. Ateneo, Buenos Aires, 1973.
- KUBIE, L.: *Neurotic Distorsion of the Creative Process*, University of Kansas Press, 1961.
- LABREGERE, A.: *Modèles pour l'éducation spéciale des enfants exceptionnels*, en «Revue Internationale de Pédagogie», núm. 3, 1974.
- La educación de los educadores. Papel de la Universidad en la formación de profesores. «Education et Culture», n.º 14, 1970.
- LANCLOT, M.: *Je veux regarder Dieu en face (le phénomène hippie)*, Albin-Michel, París, 1968.
- LANDSHEERE, G. de, y BRAYER, E.: *Comment les maîtres enseignent*, Ministère de l'Éducation Nationale, Organisation des Études, Bruselas, 1974.
- LANDSHEERE, G. de: *Formes nouvelles de l'évaluation*, en «Le Français dans le monde», número 10, 1973.
- LANDSHEERE, G. de: *Introduction à la recherche en éducation*, Armand Colin, París; G. Thone, Lieja, 1976.
- LANDSHEERE, G. de: *Le test de closure*, Nathan, París; Labor Bruselas, 1973.
- LANDSHEERE, G. de: *Rapport sur la formation des chercheurs dans le domaine de l'éducation*, Consejo de Europa, Estrasburgo, 1974.
- LANDSHEERE, G. de: *Recherche opérationnelle et formation continuée des enseignants*, CACEF, Namur, 1973.
- LANDSHEERE, G. de: *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, París; G. Thones, Lieja, 1975.
- LANDSHEERE, G. de, y POSTLETHWAITE, T. N.: *Rendement des mathématiques dans douze pays*, INRDP, París, 1969.
- LANGEVELD, M. J.: *Die Schule als Weg des Kindes*, Westermann, Brannschweig, 1960.
- LEMBO, J.: *¿Por qué fracasan los profesores?* Magisterio Español, 1973.
- LIEBMAN, M.: *Education as a Profession*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1956.
- MAGEE, J. E., y LITTLE, A. O.: *Inter-Operation Research*, «en «NACA», junio 1954.
- MACOLM y KNOWLES: *Cómo desarrollar mejores directrices*, Diana, Méjico, 1972.
- MAKARENKO, A.: *Poema pedagógico*, Planeta, Barcelona, 1976.
- MARKLUND, S., y GRAN, B.: «La Recherche et l'innovation en matière de formation des enseignants», en *Tendances nouvelles... Expériences nationales: Suède*, OCDE, París, 1974.
- MARKLUND, S. y GRAN, B.: *Tendances nouvelles de la formation des enseignants, Suède*, OCDE, París, 1974.
- MARROU, H.: *Historia de la educación en la antigüedad*, Eudeba, Buenos Aires, 1965.
- MCDONALD, Geraldine: *Maori Mothers and Pre-School Education*, New Zealand Council for Educational Research, Wellington, 1973.
- McNAMAR, O.: *The Revision of the Stanford-Binet Scale*, Houghton-Mifflin, Boston, 1942.
- MERESS, S.: *The Interest of Youth in the Teaching Profession*, Charles University, Praga, 1967.
- MERTON, R. K.: *The Sociology of Science*, University of Chicago Press, 1973.
- MILLER, G.: *Social Awareness and Motivations of Students Teachers*, en «University Quarterly», 1972.
- MONTERO, N.; MADRID, E.: *¿Maestros, para qué?* Ceas, Madrid, 1974.
- MOOD, A.: *How Teachers make a Difference*, USOE, Washington, 1971.
- MORÁN, L.: *Los charlatanes de la nueva pedagogía*. Difusora, Barcelona, 1975.
- MORRISON, J. C.: *Education and Adaptation of Porto-Ricans in New York*, Council of Education, Nueva York, 1957.
- MYERS, E. D.: *Education in the Perspective of History*, Harper, Nueva York, 1960.

NADERSON, D. S.: *Étude comparée*

NATANSON, J. J.: *la innovación*

NEZVALOVA, M.: *Olomouc, 1966*

OCDE: *Les Chan*

OCDE: *L'Enseign*

OCDE: *Evolution*

OCDE: *Étude sur*

OCDE: *Study of*

OLIVEROS ALONSO, na, 1975.

Organización esco

PECK, R.: *Person*

tion», núm. 29

PERIER, O.: *La P*

PIRET, R.: *Psych*

PURVES, A. C.: *I*

PURVES, A. C.: *I*

RAVEN, J.: *Futur*

mero 2, 1973

REICHHOLD, F.: *Recr*

RENES, P.: *Recr*

Wolters-Noor

ROGERS, C. R.: *Leadership*

ROGERS, C.: *Lib*

ROSENSHINE, B.: *Schnell, H. D.*

SÁNCHEZ DE O

drid, 1977.

SCHWARTZ, B.: *Segal, S. S.: N*

STINNETT, T. M.: *Stockwell Co*

STOCKWELL CO

STOCKWELL CO

SUPER, D.: *Inu*

TAKAKURA, S.: *nants au Jap*

Tendencias actu

dón», n.º 20

THOMAS, G.: *L*

THORNDIKE, R.: *Wicksell, E*

THORNBURY, N.: *Thut, T. N.: N*

Nueva York

TOFLER, A.: *H*

TORPE, H.: *H*

Milán, 197

TRAVERS, R.: *Travaux de la*

turelle, Mi

TURNEX, D. T.: *núm. 44, 1*

- NADERSON, D. S.: *L'Acquisition d'une identité professionnelle chez les élèves-professeurs. Etude comparée*, OCDE, París, 1974.
- NATANSON, J. J.: *Le Recyclage des enseignants en France*, Comunicación en el Seminario sobre la innovación en el reciclaje de los enseñantes, Milán, 1973.
- NEZVALOVA, M.: *The Attitudes of Students in the Pedagogical Faculty*, University of Palackeho, Olomouc, 1966.
- OCDE: *Les Changements dans le rôle des enseignants et leurs conséquences*, 1972.
- OCDE: *L'Enseignant face à l'innovation*, II, París, 1974.
- OCDE: *Evolution récente du reclutement des enseignants*, París, 1974.
- OCDE: *Etude sur les enseignants*. Dinamarca, Italia, Luxemburgo, París.
- OCDE: *Study of Teachers*, París, 1969.
- OLIVEROS ALONSO, A.: *Formación de los profesores en la América Latina*. Promoción, Barcelona, 1975.
- Organización escolar y formación del profesorado*. «Edinforme», n.º 4, 1975.
- PECK, R.: *Personality Patterns of Prospective Teachers*, en «Journal of Experimental Education», núm. 29, 1960.
- PERIER, O.: *La Perception vibro-tactile*, Oto-rhino-laryngologie, 1972.
- PIRET, R.: *Psychologie différentielle des sexes*, PUF, París, 1973.
- PURVES, A. C.: *Education in 10 Countries*, IEA, Almqvist, Estocolmo, 1973.
- PURVES, A. C.: *Literature Education in Ten Countries*, Almqvist and Wicksell, Estocolmo, 1973.
- RAVEN, J.: *Futurology. Citizen and City in 2000 A. D.*, en «Irish Journal of Sociology», número 2, 1973.
- REICHOLD, F.: *Struktur und Determinanten des Volksschullehrerangebots*, Munich, 1971.
- RENES, P.: *Recruter en selectie van leerkrachten voor het lager onderwijs in Nederland*, Wolters-Noordhoff, N. V., Groningen, 1969.
- ROGERS, C. R.: *A Plan for Self-Directed Change in an Educational System*, en «Educational Leadership», núm. 24, 1967.
- ROGERS, C.: *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós, Buenos Aires, 1976.
- ROSENSHINE, B.: *Teaching Behaviors and Students Achievement*, NFER, Londres, 1971.
- SCHNELL, H.: *Die Österreichische Schule im Umbreuch*, Jugend und Volk Vienne, 1974.
- SÁNCHEZ DE ORCAJO, J. J.: *La gestión participativa en los centros docentes*, Narcea, Madrid, 1977.
- SCHWARTZ, B.: *L'Éducation demain*, Aubier-Montaigne, París, 1973.
- SEGAL, S. S.: *No Child is Ineducable*, Pergamon Press, Oxford, 1967.
- STINNETT, T. M.: *La profesión de enseñar*. Troquel, Buenos Aires, 1968.
- STOCKWELL COLLEGE OF EDUCATION: *In-Service Courses*, septiembre 1972.
- STOCKWELL COLLEGE OF EDUCATION: *Report of the Working of the College*, 1971-1972.
- STOCKWELL COLLEGE OF EDUCATION: *Post-Graduate Courses*, 1973-1974.
- SUPER, D.: *Inventaire des valeurs professionnelles*, INOP, París, 1974.
- TAKAKURA, S.: *Tendances nouvelles en matière de formation initiale et continue des enseignants au Japon*, OCDE, París, 1974.
- Tendencias actuales en materia de escolaridad y de sistemas de formación del profesorado*, «Bordón», n.º 206, Madrid, 1975.
- THOMAS, G.: *Distribución profesional y orientación*. Estrada, Buenos Aires, 1971.
- THORNDIKE, R. L.: *Reading Comprehension Education in Fifteen Countries*, Almqvist and Wicksell, Estocolmo, 1973.
- THORNBURY, N. E.: *Teachers Centers*, Longmans and Todd, Darton, 1973.
- THUT, T. N.: *The Story of Education. Philosophical and Historical Foundations*, McGraw-Hill, Nueva York, 1957.
- TOFLER, A.: *El «shock» del futuro*. Plaza Janés, Barcelona, 1976.
- TORPE, H.: *Further Training of Teachers in Denmark*, Conference on In-Service Training, Milán, 1973.
- TRAVERS, R.: *Second Handbook of Research on Teaching*, Rand McNally, Chicago, 1973.
- Travaux de la commission chargée de l'étude d'une programme de formation à l'animation culturelle*, Ministerio de la Cultura Francesa, Bruselas.
- TURNEX, D. T.: *A Study of the Classroom Use of Secretarial Help*, en «Bulletin of the NASSP», núm. 44, 1960.

BIBLIOGRAFIA

- TYLER, R.; GAGNER, R., y SCRIVER, M.: *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Rand, MacNally, Chicago, 1967.
- START, K.: *Teachers from Different Colleges of Education*, University of Manchester, Manchester, 1967.
- UNDEUTSCH, U.: *Motiv der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrberufes*, Max-Traeger Stiftung, Francfort, 1964.
- UNESCO: *Accès à l'enseignement supérieur*, 1968.
- UNESCO: *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant*, París, 5 octubre 1966.
- UNESCO: *Situation actuelle et tendance de la recherche dans le domaine de l'éducation spéciale*, París, 1973.
- VILLAR ANGULO, L.: *Formación del profesorado*. Santillana, Madrid, 1977.
- WALL, W. D.: *Éducation et santé mentale*, UNESCO, París, 1955.
- WALL, W. D.: *La psychologie au service de l'école*, Bourrellet, París, 1962.
- WOODRING, P.: *New Directions in Teacher Education*, Fund for the Advancement of Education, Nueva York, 1957.
- WULF, C.: *Lehrerfort-und Weiterbildung in der Bundesrepublik, Einige Perspektive*, Francfort, 1973.
- YANKOLOVICH, D.: *Counterculture VS. Conservatism*, en «The Lamp», invierno 1972; *The New Naturalism*, en «Dialogue», 6, 1973.
- YATES, A.: *Current Problems of Teacher Education*, UNESCO, Hamburgo, 1970.
- YATES, A.: *The Organization of Schooling*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1973.
- ZAVALLONI, R.: *Formazione e aggiornamento degli insegnanti*. Armando, Roma.
- ZZAZZO, R., y otros: *Los débiles mentales*, Fontanella, Barcelona, 1973.

educación Hoy estudios

Es un estudio prospectivo sobre la formación de los enseñantes encuadrado en el marco del programa de estudios de la Fundación Europea de la Cultura.

A partir de la evolución de los sistemas de enseñanza en distintos países, la obra trata de dibujar los rasgos esenciales del enseñante del año 2000, su formación inicial y continua, las reorientaciones en cursos de formación inicial o durante la vida profesional, el papel de la investigación educativa dentro del período de formación, así como el reclutamiento de los enseñantes.

Las cuestiones a las que el libro aporta respuestas claras y detalladas son muy numerosas: ¿Se puede unificar la formación y retribución de todos los enseñantes? ¿Tiene que prever el contrato de admisión de un enseñante que una décima parte de su tiempo de trabajo ha de dedicarlo a la formación continua? ¿Qué problemas particulares se les presentan a los maestros de enseñanza técnica y especial? ¿Deben participar los enseñantes en las programaciones escolares, la investigación educativa, la gestión de los centros de enseñanza? ¿Dónde formar estos hombres del futuro?

El gran acierto de los autores se centra en haber logrado basar la prospectiva de los enseñantes en la prospectiva de la escuela y la educación.

Desescolarizar no significa suprimir la escuela y, por tanto, «desmaestrizar», sino negarse a que se desnaturalice la vida, creando un universo artificial y haciendo que los enseñantes sean meros instrumentos a su servicio.

La obra trata de modificar el rol de los enseñantes teniendo en cuenta las transformaciones de la sociedad de una manera clara y objetiva.