

C. 297711

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL  
DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

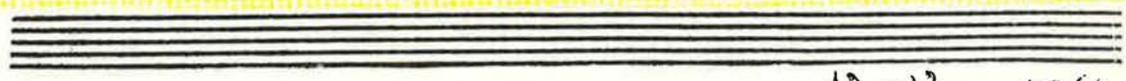
R. 439



# NOTAS Y DOCUMENTOS



CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION  
DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA



R. 177979

12-13 1964



# NOTAS Y DOCUMENTOS



Nº 12-13

MADRID, JULIO-DICIEMBRE

1964

DEPOSITO LEGAL M 1351.1968

## LA FORMACION DE MAESTROS



### SUMARIO

	<u>Págs.</u>
Recomendación número 57 a los Ministerios de Instrucción Pública, relativa a la lucha contra la penuria de Maestros Primarios .....	4
Proyecto de Plan de Estudios, formulado por la Escuela del Magisterio Experimental y Nocturna de Madrid .....	13
Adolfo Maillo: La formación de Maestro y el Proyecto Principal nº 1...	28
El programa de la especialidad de formación de maestros en la Universidad asociada al Proyecto Principal de Sao Paulo .....	41
Michel Savard: Reclutamiento y formación de Maestros .....	43

Constituye excepción en el mundo de hoy el país que no sea problema de la formación de Maestros. Escuelas Normales, Centros Pedagógicos y, en general, todo tipo de instituciones encomendadas de esta tarea lo plantean con crudeza y urgencia. Reuniones de carácter nacional, confederal o a nivel internacional se suceden ininterrumpidamente en los últimos tiempos con el mismo propósito, convencidos de lo que la sociedad futura pueda ser depende en gran parte de la labor de los profesionales de la enseñanza.

Este acuerdo universal, obedece, sin duda, a diversos motivos:

- el deseo unánime o si se quiere la necesidad, por parte de ciudadanos y gobiernos, de llegar al 100 por 100 en la tasa de escolarización de los alumnos primarios hace que en todas partes se necesiten producir más Maestros.

- La extensión del período de escolaridad

	<u>Págs.</u>
Mina J. Moore-Rivolucrí: <u>El Maestro novel en Inglaterra</u> .....	55
R. Meriaux: <u>Las Escuelas Normales y la formación de Maestros</u> .....	59
L. Noussan-Letoy: <u>Observaciones sobre la formación del Maestro</u> .....	65
M. Rougeaux: <u>La formación de los Maestros de Enseñanza Primaria</u> .....	73
F. Anselme: <u>Sobre el papel de las Escuelas Normales</u> .....	79
R. Melet: <u>La formación de los Maestros de Enseñanza Primaria en Europa</u> .....	89
A. Santoni Rugiu: <u>Un menester que deberá hacerse bellísimo</u> .....	95
M.J. Alcaraz: <u>Bibliografía sobre formación de Maestros</u> .....	101

que ha subido de modo general en todas las latitudes de 6 a 8 años a 10 y hasta 12 en muchos casos, actúa en el mismo sentido.

- El empeño tan loable como perentorio de acabar, aún en los países más atrasados culturalmente, con la lacra del analfabetismo.

- La atención que ha de prestarse a la educación fundamental de adultos que ya se postula como continúa y permanente.

- El empleo del ocio, que va a ser otro imperativo educativo no sólo para jóvenes y adolescentes, sino también y muy pronto para todo tipo de adultos, dado que por los avances de la técnica el hombre va a disponer de más tiempo libre ante la reducción de la jornada de trabajo.

- La educación popular que, aunque sea impulsada y dirigida por políticos, moralistas y sociólogos, va a exigir también una participación activa al Magisterio.

- La característica predominante de nuestra

civilización actual que exige por su ingrediente de permanente cambio que se dote a todo tipo de alumnado de una educación más funcional en el sentido de adaptarse a todo evento.

- El afán sentido por la propia sociedad de que los escolares que terminan su ciclo de estudios dentro del nivel primario estén en condiciones de continuar su formación en el nivel medio o profesional.

Y otras muchas razones más, que nos dejamos sin anotar, operan sobre la Política escolar en dos sentidos:

- a) De una parte se necesitan más maestros.
- b) De otro lado urge darle una preparación más adecuada a las exigencias del momento.

Circunstancias son éstas que podrían compaginarse si no se tropezara, también en casi todas partes, con la llamada penuria de vocaciones para la profesión docente y de la que se ve tan directamente afectada la esfera primaria, porque si a las escuelas de formación de maestros fueran hoy los mismos aspirantes que a las escuelas técnicas de grado medio, pongamos por ejemplo, la solución al problema sería fácil. Pero, es el caso que, necesitándose más maestros tenemos menos posibilidades de disponer de ellos a la vez que de exigirles una mejor preparación, lo mismo en lo que se refiere a su bagaje cultural y científico que en lo relativo a su preparación profesional específica, pedagógica, psico-sociológica y didáctica, por lo que hay o habrá que recurrir en muchos casos a soluciones de emergencia.

Aquí está pues el busilis de la cuestión y lo que hace que se presente como evidentemente problemática. En España, afortunadamente, todavía no se registra esa penuria de ma-

nera alarmante, más es lógico pensar que siguiendo por la misma pendiente que ya han recorrido otros países no tarde mucho en presentarse. Pero, aunque así no fuera la otra cara de la moneda, esto es la del mejoramiento en la formación de los nuevos contingentes de maestros, es asunto que, según nos consta, preocupa ya hondamente a nuestras superiores Autoridades docentes, al Profesorado de las Escuelas del Magisterio, a la Inspección de Enseñanza Primaria y a los Directores de Agrupaciones escolares.

El Centro de Documentación y Orientación Didáctica, que tiene señalado por el Decreto de su fundación, entre sus diversos objetivos el de "orientar y actualizar la formación de los profesionales de la Enseñanza primaria", consciente de la aportación que debe hacer en tal sentido, ofrece en este número de Notas y Documentos algunos de los estudios, recomendaciones y artículos que ha estimado deben reproducirse para la mejor información de todos los interesados en resolver el problema.

RECOMENDACION Nº 57 A LOS MINISTERIOS DE INSTRUCCION PUBLICA, RELATIVA A LA LUCHA  
CONTRA LA PENURIA DE MAESTROS PRIMARIOS.

La Conferencia internacional de Instrucción Pública, convocada en Ginebra por la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura y la Oficina Internacional de Educación, reunida el primero de julio de 1.963 en su XXVI sesión, adopta el doce de julio de 1963 la siguiente recomendación:

La Conferencia,

Considerando que la escasez de maestros primarios y la crisis de reclutamiento que en ella resulta se hacen sentir en la inmensa mayoría de los países,

Considerando que esta escasez de maestros primarios no solamente constituye una traba para el desarrollo cuantitativo de la escuela, sino que además afecta peligrosamente a la calidad de la enseñanza,

Considerando que la crisis de reclutamiento que se hace sentir al nivel de la enseñanza primaria, entraña graves consecuencias para todos los países y, principalmente, para los que aún no han alcanzado el estadio de escolaridad obligatoria,

Considerando que, en la mayoría de los países en vías de desarrollo, los maestros primarios tendrán un papel capital en lo relativo al desarrollo de las comunidades situadas en zonas rurales.

Considerando que es absolutamente urgente analizar a fondo las causas de todo orden así como la amplitud y características de la escasez de maestros en cada uno de los países afectados por ella,

Considerando la intensidad de las necesidades educativas y el desarrollo contínuo de los efectivos escolares que se manifiestan en todos los países del mundo,

Considerando que, entre las medidas a emplear para luchar contra la escasez de maestros primarios, interesa dar prioridad a las que presentan menos inconvenientes, desde el punto de vista de la calidad de la enseñanza,

Considerando sus recomendaciones anteriores y, principalmente las núms. 36, 37 y 55 adoptadas por la Conferencia en sus XVI y XXV sesiones y relativas respectivamente a la formación del personal docente primario, la situación del personal docente primario y el perfeccionamiento de los maestros primarios en ejercicio.

Considerando que a pesar de la semejanza de aspiraciones, cada país debe aportar al problema de la escasez de maestros diferentes soluciones.

Somete a los Ministerios de Instrucción pública de los distintos países, la siguiente recomendación:

1. Estudio de las causas de la escasez de maestros

1. Las medidas tomadas para remediar la escasez de maestros primarios deben basarse sobre datos objetivos tal como se derivan de las investigaciones y estudios científicos consagrados a las causas económicas, sociales y culturales que determinan esta escasez, así como las ventajas e inconvenientes inherentes a cada solución, particularmente, en lo que respecta a la utilidad práctica y oportunidad de las medidas estudiadas.

2. En todos los países que padecen escasez de maestros primarios y, sobre todo en los que ésta constituye una grave amenaza para el desarrollo y la eficacia de la enseñanza primaria, se hace indispensable proceder a estudios de este género con la colaboración de todos los órganos capaces de aportarla.

3. En los países que disponen de uno o varios organismos encargados de la planificación de la enseñanza, ese o esos organismos parecen los más indicados para emprender o hacer que se emprendan tales estudios y para examinar la aplicación de las medidas que se impongan.

4. Dada la complejidad del problema, los estudios sobre la naturaleza y la evolución de la escasez de maestros primarios no deberían limitarse a la investigación de las causas de orden puramente escolar y tener en cuenta otros factores que pudieran ser, igualmente, la causa de esta escasez.

5. Conviene, además, intentar determinar el carácter permanente o pasajero de cada una de las causas señaladas, de las relaciones que pueden existir entre ellas y el probable sentido que seguirá su evolución: tendencia a agravarse, a estabilizarse o a reabsorberse.

6. La situación demográfica constituye uno de los puntos esenciales sobre los que debe versar todo estudio sobre la escasez de maestros; por ello, conviene evaluar hasta qué punto la crisis de reclutamiento está relacionada con las variaciones del porcentaje de natalidad y con los movimientos de población y estudiar las consecuencias de la ulterior evolución demográfica.

7. En los países en que el principio de la escolaridad obligatoria no se aplica completamente, los estudios sobre la escasez de maestros primarios deberán determinar también hasta qué punto esta esca-

sez corre el riesgo de impedir o retrasar su realización.

8. En cuanto a los países en los que la prolongación de la escolaridad obligatoria constituye una de las causas determinantes de la escasez de maestros primarios, deberán iniciarse el análisis de las necesidades en maestros que de ella resulten.

9. Las condiciones de vida de maestros y maestras, así como su remuneración, a menudo insuficiente, son consideradas, frecuentemente, como una de las causas principales de la escasez de maestros primarios; conviene también emprender, sin tardanza, estudios que permitan comparar la situación de los maestros primarios con la que gozan los miembros de otras profesiones que tengan cualificaciones y responsabilidades equivalentes.

10. La escasez de maestros puede hacerse sentir de forma muy desigual dentro de un mismo país; conviene realizar el estudio de su distribución, bien por regiones, bien por zonas, urbanas o rurales, e, incluso en el interior de cada una de estas zonas; además, es necesario determinar si es más o menos notable en el caso del personal femenino o el masculino.

11. Finalmente, habrá que preguntarse por otras causas que, sin ser de alcance tan general como las enumeradas anteriormente, pueden no obstante desempeñar un papel en la crisis de reclutamiento que están sufriendo algunos países, tales como la prolongación de la duración de los estudios de los candidatos a la enseñanza, la disminución del efectivo de las clases, la reducción de los horarios de servicio, el deseo de proseguir estudios superiores, el paso de los maestros primarios a otras funciones, otros grados o tipos de enseñanza, así como a otras ocupaciones.

## II. Medidas destinadas a mejorar la situación de los maestros.

12. En tanto que en algunos países, los maestros primarios no conozcan condiciones de vida adaptadas a sus exigencias y a su responsabilidad, serán de esperar dificultades de reclutamiento o un alejamiento de la profesión docente; entre las medidas apropiadas para remediar la escasez de maestros, está, también, la de asegurar que su situación material y social sea, al menos, tan buena como la de los demás miembros de la comunidad que hayan recibido la misma formación y que asuman responsabilidades similares.

13. El mejoramiento de la situación material de los maestros está justificada tanto a los ojos de los responsables de la financiación de la educación como ante la opinión unánime, ya que la inversión escolar va a constituir de ahora en adelante un elemento fundamental íntimamente ligada al desarrollo

económico y social de los pueblos.

14. Es indispensable que todos los países establezcan un estatuto relativo a las condiciones económicas, sociales y profesionales del personal docente; estatuto que contribuirá en gran medida a asegurar el lugar que por derecho le corresponde a los maestros primarios en la colectividad.

15. Es de interés, además, que en aquellos sitios donde el estatuto de los maestros y las condiciones de seguridad social (seguro de enfermedad, seguro de vida, condiciones de retiro, etc.) hagan resaltar la situación desfavorable del personal docente respecto a otras categorías de servicios públicos, se ponga fin, en cuanto sea posible a esta desigualdad perjudicial.

16. En los países en que la escasez de maestros primarios sea particularmente aguda en ambientes rurales o en regiones aisladas, conviene ofrecer a los maestros rurales estímulos compensatorios: asignaciones especiales, limitación de la duración de su estancia en regiones aisladas o insalubres, facilidades de alojamiento y manutención, gratuidad de los medios de transporte, gratuidad de los servicios sanitarios para su familia, facilidades de internado y de estudios para sus hijos, autorización para cultivar libremente una parte del terreno de la escuela, etc.

### III. Medidas destinadas a facilitar la formación y el reclutamiento de los maestros.

17. El mantenimiento de un equilibrio imprescindible entre las necesidades actuales y futuras en maestros y las posibilidades de asegurar su formación regular debe ser una preocupación constante de las autoridades escolares. Principalmente en los países en que la escasez de maestros primarios es una consecuencia de la introducción, generalización o prolongación de la escolaridad obligatoria, convendría realizar todo el esfuerzo posible para crear y desarrollar progresivamente, los establecimientos de formación indispensables para el refuerzo de los cuadros cualificados de los que se tendrá necesidad en el futuro.

18. Dado que la escasez de maestros primarios suele hacerse sentir en las zonas rurales, es deseable que sean abiertos en estas zonas establecimientos de formación bien entendido que sus programas deberían tener en cuenta las características ambientales de cada región sin que jamás sean inferiores, en amplitud y en calidad a las de los establecimientos de formación situados en las zonas urbanas; donde no sea posible crear tales establecimientos, convendría formar la formación y el perfeccionamiento de los equipos móviles de inspectores escolares para facilitar maestros rurales y de los que ejerzan en regiones aisladas.

19. Allí donde la profesión docente atraiga un número insuficiente de candidatos, es deseable que las autoridades responsables del reclutamiento de los alumnos-maestros, así como las asociaciones profesionales y los maestros mismos, organicen campañas destinadas a mejorar el conocimiento de las características de esta profesión; a este efecto puede recurrirse a la difusión de publicaciones, a las charlas o conferencias, a artículos de prensa, a emisiones radiofónicas y televisadas, a visitas de escuela e, incluso, a cortos períodos de ensayo para los futuros maestros, con la colaboración eventual de los servicios de orientación profesional.

20. Conviene seguir, con el mayor interés, las experiencias ensayadas en algunos países, a fin de facilitar a los trabajadores y empleados, el acceso a los estudios pedagógicos, se trate de escuelas nocturnas, de centros de formación que funcionen según un horario apropiado, de cursos por correspondencia o por radio, de ejercicios prácticos, de cursillos, de seminarios, de demostraciones; deberían darse toda clase de facilidades a las empresas a que pertenezcan los interesados para prestar ayuda, con la colaboración eventual de las autoridades escolares, a esta categoría de candidatos a la enseñanza primaria.

21. Un buen medio de favorecer el reclutamiento de candidatos a la enseñanza primaria parece consistir en la otorgación de una ayuda material a los alumnos-maestros; gratuidad de estudios y del material, atribución de becas, reducción del precio o gratuidad del internado, asignación destinada a compensar la falta de ganancias, o presalario, etc.

#### IV. Medidas de urgencia para la formación acelerada, el perfeccionamiento y el reclutamiento de los maestros.

22. A pesar de las evidentes lagunas que presenta la formación denominada acelerada o de urgencia debe ser aceptada en ciertos países, como una solución provisional hasta el día en que se completen los cuadros que se hayan beneficiado de una formación regular. Igualmente sería necesario estimular a los maestros que hayan recibido una formación acelerada o de urgencia a completar su preparación posteriormente.

23. En la medida de lo posible, las condiciones para la admisión de los candidatos a una formación acelerada, no deberían ser inferiores a las requeridas en los establecimientos ordinarios de formación de maestros.

24. En la duración de los estudios es por lo que la formación llamada de urgencia puede diferir de los estudios pedagógicos de tipo corriente; la duración de los estudios previstos en la formación de

urgencia debería ser acortada lo menos posible.

25. Debería prestarse atención especial a la elaboración del plan de estudios y de los programas de los cursos acelerados; una elección rigurosa de las materias enseñadas y de su contenido permitirá eliminar los conocimientos considerados como secundarios para conservar solo lo esencial de lo que debe conferir su valor formativo a esta preparación intensiva. Dadas las dificultades inherentes a esta clase de preparación es deseable que esta formación sea confiada a profesores especialmente cualificados y experimentados, tanto desde el punto de vista cultural como desde el didáctico.

26. En muchos casos, las autoridades escolares se han visto obligadas a recurrir a maestros sin ninguna preparación profesional; debe quedar claro, sin embargo, que esta medida de excepción no debería constituir más que una medida temporal, sobre todo en los países que pueden disponer de otros medios para luchar contra la escasez de maestros primarios.

27. Cuando recurrir a maestros que no hayan recibido ninguna preparación profesional se haga ineludible, deberá cuidarse mucho la selección de los candidatos; en todo caso, es indispensable que dichos candidatos estén en posesión de una buena cultura general y que, dando prueba de las aptitudes pedagógicas requeridas, se sientan atraídos por la enseñanza. Los interesados deberían tener la posibilidad de formarse o perfeccionarse mediante cursos de ejercitación, a fin de adquirir las cualificaciones necesarias y alcanzar el nivel profesional requerido.

28. Para la formación de los maestros que no hayan recibido ninguna preparación profesional, las autoridades escolares tendrán que elegir la fórmula que mejor convenga a su país: cursos regulares, cursos de vacaciones, cursos por correspondencia, seminarios, cursillos, demostraciones, etc., deberían darse toda clase de facilidades para que el personal docente que lo necesite, pueda beneficiarse de estos medios de perfeccionamiento, sin necesidad de que el reclutamiento regular de maestros haya de sufrir estas medidas de excepción.

29. Los maestros que hayan seguido con éxito un curso de formación acelerada, de nivel comparable al de un curso de formación regular, deberían beneficiarse del mismo estatuto y del mismo tratamiento que los maestros debidamente cualificados. Aquellos cuyos resultados no alcancen el nivel de una formación regular, pero que compensen después sus deficiencias mediante cursos de perfeccionamiento apropiados deberían tener un tratamiento idéntico; los maestros sin formación profesional previa que aún ejerciendo, hayan seguido con éxito los cursos de formación apropiados organizados para ellos, deberían disfrutar de un estatuto y tratamiento equivalentes a los de los maestros regulares debidamente cualificados.

## V. Diversas medidas.

30. Cuando existe un desequilibrio muy acentuado en la posibilidad de reclutamiento de los maestros de uno y otro sexo, deberán tomarse medidas apropiadas (campañas de propaganda, por ejemplo) para salvar este inconveniente. Entre las medidas preconizadas contra la escasez de maestros primarios figura la posibilidad de ofrecer a las maestras casadas la facultad de continuar ocupando su puesto o de reintegrarse, en el caso de que lo hubiesen abandonado; convendría, además, llegado el caso, darle facilidades para trasladarse a un puesto próximo a su domicilio o al lugar de trabajo de su marido.

31. La contratación de algunos retirados puede ser, mientras las facultades intelectuales y el estado de salud de los interesados lo permita, una de las medidas que pueden contribuir a remediar la escasez y donde los maestros tengan la posibilidad de tomar su retiro a una edad en que aún estén en posesión de todas sus facultades, sería deseable estimularles a permanecer en servicio activo.

32. Ciertas medidas de organización escolar que pueden contribuir a mejorar la utilización del personal docente disponible, deberían ser adoptadas allí donde pareciesen indicadas. Estas medidas comprenden, principalmente, la modificación del mapa escolar, la reagrupación de las escuelas pequeñas, cuando los medios de transporte o la creación de internados lo permitan, la apertura de escuelas completas de un solo maestro allí donde el efectivo escolar no exigiese la presencia de dos o tres maestros, el recurso a la enseñanza mixta cuando la presencia de un maestro y una maestra no esté justificada, etc.

33. En casos de extrema necesidad, deberían darse a los maestros primarios especializados en la enseñanza de una sola materia, los medios para perfeccionar su formación a fin de que puedan asegurarse una enseñanza más general.

34. Para remediar la escasez de maestros primarios, convendría estudiar la aplicación de nuevos métodos de enseñanza que requieran un número menor de maestros que los métodos tradicionales, por ejemplo, el sistema de monitores e instrucción programada.

35. A semejanza de numerosos países, los cursos nocturnos destinados a los adultos podrían ser confiados a maestros de enseñanza primaria mediante una asignación especial que contribuiría a mejorar su situación material: a idéntica competencia, debería darse la preferencia a los maestros primarios en ejercicio.

36. En los países donde la voluntad de generalizar rápidamente la escolarización primaria ha requerido el recurso a medidas especiales tales como el aumento del número de alumnos por clase o por

maestro, la reducción del horario de presencia de los alumnos en la escuela o la adopción del sistema de las clases alternas, interesa que estas medidas sean consideradas totalmente provisionales en razón de los inconvenientes que de ellas pueden resultar tanto para los maestros como para los alumnos.

#### VI. Colaboración internacional.

Toda asistencia técnica y económica que permita la apertura de nuevos establecimientos de formación de maestros primarios, constituye uno de los medios más eficaces para luchar contra la escasez de personal docente, principalmente en los países en que la generalización de la escolaridad obligatoria aún no se ha realizado.

38. Es deseable que las organizaciones internacionales de educación tales como la UNESCO, pueda proseguir la experiencia, ya probada con éxito en algunos países en vías de desarrollo que sufren la escasez de personal docente, poniendo a disposición de los países que lo soliciten, expertos encargados de estudiar los diversos aspectos del problema y de preconizar las medidas más idóneas para resolverlo; la organización de cursos de perfeccionamiento para maestros insuficientemente cualificados y la producción de material didáctico adaptado a las realidades de los países considerados deberían figurar entre el número de las actividades asignadas a estos especialistas, así como la de poner a disposición de estos países una documentación relativa a las experiencias realizadas en otros lugares.

39. La asistencia técnica debería poner el acento sobre el perfeccionamiento de los maestros y sobre la necesidad de que cada país, en vías de desarrollo satisfaga sus propias necesidades. A pesar de las ventajas innegables de los intercambios internacionales de maestros, en el caso de que sea necesario contratar a personal docente extranjero, esta medida debería ir acompañada del desarrollo intensivo de la formación de maestros autóctonos, a fin de evitar que un país dependa estrechamente de la asistencia exterior.

#### VII. Aplicación de la presente recomendación.

40. Conviene que el texto de la presente recomendación sea objeto de amplia difusión por parte de los Ministerio de Instrucción Pública, de las autoridades escolares del grado de enseñanza interesado más directamente, de los centros de documentación pedagógica, de las asociaciones internacionales y nacionales de maestros o de padres, etc.; la prensa pedagógica, tanto oficial como privada, debe jugar un gran papel en la difusión de esta recomendación cerca de los servicios interesados, del personal administrativo y docente, así como del público en general.

41. En los países en que se considere necesario, los ministerios de instrucción pública son invitados a encargar a los órganos competentes, que procedan a diversos trabajos, por ejemplo:

a) examinar la presente recomendación y comparar su contenido con el estado de derecho y hecho existente en su país;

b) considerar las ventajas e inconvenientes de una eventual aplicación de cada uno de los artículos que aún no estén en vigor;

c) adaptar cada artículo a la situación del país, si su aplicación se juzga útil.

d) por último, proponer las disposiciones y medidas de orden práctico a tomar para asegurar la aplicación del artículo considerado.

42. Los centros regionales de la UNESCO son invitados a hacer factible, con la colaboración de los ministerios interesados, el examen, a escala regional, de esta recomendación con vistas a su adaptación a las características de la región.

(XXVI CONFERENCIA INTERNACIONAL DE INSTRUCCION PUBLICA, 1.963, UNESCO, BIE, publicación nº 259. pp. 129-135).

# FORMACION DE MAESTROS

Proyecto de Plan de Estudios.

Escuela del Magisterio Experimental y Nocturna de Madrid.



## INTRODUCCION

Las páginas que siguen son el resultado de un verdadero trabajo de equipo, en el que se han invertido muchas horas y esfuerzos. Parte de ellas han tanteado ya sus posibilidades desde algunas revistas profesionales y aparecen ahora limpias y pulidas gracias a la crítica de muchos compañeros interesados.

Algunos de los firmantes entran con ellas, por primera vez, en la discusión sobre las Escuelas del Magisterio; otros sancionan y concretizan anteriores posturas y escritos. Pero que esto no equivoque a nadie. Todos han puesto por igual y lo que ha salido es el producto de un equipo. Incluso cuando han tenido que costear el folleto con su propio peculio.

Nuestro esfuerzo se inserta en un período de polémica sobre el sentido y delimitación de la formación del magisterio, que sólo puede parangonarse con los que en 1888-1903 y 1921-31 azuzaron las reformas. El primero brotó de las profundas transformaciones económico-administrativas del momento y de la asfixia en que se encontraban las Escuelas del Magisterio después de treinta años de carecer de profesores numerarios y de sufrir una reglamentación que las alicortaba en todos sus campos. Un puñado de hombres profundamente ilusionados y sistemáticos y media docena de congresos cambiaron la situación de tal modo que las reformas de 1898 (Gamazo) y 1901 (Romanones) son, probablemente cada una desde una postura distinta, las que se han planteado en España con mayor sinceridad, amplitud e información el problema de preparación de los futuros maestros.

La polémica de 1921-31 parte, en cambio, de una situación de madurez y potencia del profesorado de las Escuelas del Magisterio y se realiza dentro de sus reuniones y publicaciones. Más que una crítica de la planificación de 1944, deficiente, presuntuosa e incumplida, se vierte hacia la problemática de la formación y elevación del Magisterio y cuaja en soluciones que merecen una prudente atención.

Para los que se adentren en estas páginas, con espíritu abierto, apelo a la confrontación de nuestra estructura general con los escritos de Cossío de finales de siglo, con el preámbulo y la legislación de 1898 y con el proyecto de reforma que elaboró en 1921 el profesorado de las Escuelas Nacionales. Ca-

da uno de ellos, el nuestro incluido, ha sido consecuente consigo mismo y ha intentado plantear desde su momento histórico el problema de las Escuelas del Magisterio en todo su alcance. Y resulta significativo la concordancia que se observa en sus conclusiones.

Que no se rompan las vestiduras los que crean ver en nuestro proyecto de reforma demasiadas innovaciones y originalidades. La necesidad de hacer las prácticas dentro o fuera de la Escuela aneja en colaboración con la inspección de enseñanza primaria y la supresión total o parcial, de las oposiciones a ingreso en el magisterio nacional se hallan en todos los proyectos y reformas que acabamos de citar. La búsqueda del internado, la repulsa a los estudios libres o a la convalidación de asignaturas y la escolaridad de cuatro años dividida en dos períodos, uno de ellos eminentemente profesional, se aprecia en casi todos ellos.

Pero que tampoco se burlen los que aspiran a sistematizaciones generales más ambiciosas. Hay que ir por pasos. El problema más urgente es la planificación de la formación del Magisterio en general. Después, ya se podrá y deberá realizar el otro grave interrogante; el de la selección y preparación de sus cuadros directivos. Interrogante complejísimo, además, porque obliga a sopesar factores e intereses tan decisivos como los de las posibilidades de las propias Escuelas del Magisterio, el del valor y mérito de las experiencias escolares y el de la misión y derechos de la Universidad o de los mismos centros que actualmente especializan. Todo lo demás es pura utopía. Aunque todo lo que afirmo no va, como puede comprenderse, contra mi firme creencia de que las Escuelas del Magisterio tienen mucho que decir en todos nuestros problemas.

En nuestro proyecto incluimos algunas novedades que merecen ponerse a prueba. Parten de nuestro concepto de la misión de las Escuelas del Magisterio, y, aunque novedosas, apuntan a muchos de los puntos flojos o poco sinceros de la actual planificación. Nos referimos a las enseñanzas de las metodologías especiales por el profesor de la disciplina cultural correspondiente, pero al final de la carrera y tras una cierta ordenación y sistematización; a la reducción de la jornada escolar a cinco días, dejando el sexto a visitas o cualquier otro tipo de actividades físicas o culturales, y al tipo de examen de ingreso y de reválida.

El proyecto que presentamos no oculta tampoco nuestra ambición de convertir a las Escuelas del Magisterio en centros técnicos que orienten y colaboren en el quehacer escolar de la zona. Juzgamos que ello forma parte integrante del cometido de nuestras Escuelas. Limitar su misión a la introducción de los futuros maestros es cercenar sus posibilidades cuando en la zona faltan laboratorios y trabajos de psicología escolar para dosificar y orientar a la población que frecuenta los colegios; cuando falta profesores para dar cursos e información a los que en su actividad cotidiana no quieren o no pueden buscar la cultu-

ra que los mejore; o cuando tanta necesidad hay de planificar y racionalizar la actividad educativa.

No se nos pasa que el problema de la formación del Magisterio es más complejo que la mera planificación de la enseñanza y engloba en la actualidad gérmenes demoledores. Algunos parten del incierto futuro del magisterio como profesión. Sería absurdo, y a ello caminamos, sin embargo, que las Escuelas de Magisterio se convirtieran en centros culturales que dieran títulos de maestro, pero que no consiguieran que sus alumnos abocaran a las sedientas escuelas cada vez más necesitadas de educadores. Otros dependen de la disparidad de origen y formación del profesorado actual, enviado tras unas oposiciones a una Escuela del Magisterio y entregado en numerosas ocasiones por primera vez, en una soledad y ante la indiferencia de muchos de dentro y de fuera, a la ingrata tarea de comenzar a conocer, lo que son y lo que deben ser las Escuelas del Magisterio e incluso la escuela primaria. En este sentido, aunque sólo en éste, la Escuela Superior del Magisterio daba una formación mucho más unitaria y vinculada a los problemas y preocupaciones de la Escuela Primaria de nuestras Facultades Universitarias.

Tampoco podemos olvidar el efecto de los roces que, pese a todos los esfuerzos, tienen que darse entre las dos generaciones de profesores que conviven en las Escuelas del Magisterio sin ningún eslabón intermedio entre ellas: las de los profesores de sesenta a setenta años, que alcanzaban el 51 por 100 de los efectivos de 1958, y las de los menores de cuarenta años, que absorbían el 33 por 100 del profesorado. La carencia de nombramientos entre 1931 y 1953, veintidós años cuajados de historia, está imponiendo su tributo.

Con ello doy paso a los trabajos. ¿Para qué hablar de la necesidad de reformar un plan que, además de su falta de ambición y unidad, deshace la psicología y las prácticas por necesidades administrativas, olvida la coordinación de los contenidos y no se preocupa de las metodologías? ¿Se puede mantener sensatamente que las únicas lecciones metodológicas para que los futuros maestros enseñen en las escuelas a leer, escribir y contar se realicen en el primer curso de la carrera, cuando el alumno sólo tiene quince años y carece en absoluto de nociones psicológicas y pedagógicas e incluso de seriedad? El actual plan no está en consonancia con la capacidad del profesorado de las Escuelas del Magisterio, ni con las necesidades del maestro, ni con las aspiraciones de la juventud que puede frecuentarlas y llenarse desde ellas de ilusiones.

Para los que aún crean que nuestros estudios actuales contribuyen al menos a ilusionar a los alumnos por una profesión y a darles unas formas de vida específicas, les convendría leer, despacio, con espíritu crítico, la investigación que hicimos en seis Escuelas del Magisterio hace ya cuatro años. Los resultados fueron desoladores.

(JUAN GARCIA YAGUE. Director de la Escuela del Magisterio Experimental y Nocturna).

# I.- POSTULADOS DE UN PLAN DE REFORMA DE LAS ESCUELAS DEL MAGISTERIO

## PROLOGO

Las Escuelas del Magisterio necesitan de una reforma urgente y profunda. La estructuración actual produce la impresión de un rápido cosido hecho con retazos de planes anteriores, sin ninguna visión de conjunto.

Sabemos que para solucionar el complejo problema de la dignificación del Magisterio hace falta hacer frente a demasiadas contradicciones de la cultura moderna y que el maestro, en los tiempos que vivimos, difícilmente va a poder sustraerse de su paradójica condición de símbolo de muchos de los valores espirituales y de mofa por su soledad y pobreza.

Pero también creemos que un plan consciente y bien secundado por el profesorado de las Escuelas del Magisterio, tiene mucho que decir en la parte que le corresponde de la dignificación del Magisterio.

## POSTULADOS DE BASE

### Las Escuelas del Magisterio

1º. Las Escuelas del Magisterio son instituciones docentes encargadas de la formación profesional de los futuros maestros y, en colaboración con otros organismos, de la selección y perfeccionamiento de los ya titulados.

2º. Las Escuelas del Magisterio tienen un triple cometido en la formación profesional de los maestros:

a) Cultural.- Las Escuelas del Magisterio deben dar una formación cultural orientada en función de las necesidades del futuro maestro. Esta formación cultural tomará como punto de partida la que puede y debe exigirse para el ingreso en las Escuelas del Magisterio y tiene que estar profesionalizada en su planteamiento y sistematización.

b) Técnico.- El futuro maestro debe adquirir en las Escuelas del Magisterio las técnicas científicas que le pueden ayudar a: a), conocer la psicología de los escolares y los procesos de aprendizaje; b), mejorar la enseñanza; c), organizar la vida escolar.

c) Práctico.- El conocimiento de la realidad concreta y de los problemas que implica el aprovechamiento personal en el hacer escolar de la cultura y de las técnicas docentes aprendidas debe ser objeto de un aprendizaje sistemático dentro de las mismas Escuelas del Magisterio o al menos supervisadas por ellas.

El triple cometido cultural, técnico y práctico de las Escuelas del Magisterio debe quedar unificado en un estilo de vida, integrando con ello la formación religiosa y política, la artística-literaria, la física y el conocimiento de la educación y de su historia.

3º. A fin de que no exista la actual solución de continuidad entre la formación de los futuros maestros y el ejercicio de su profesión, las Escuelas del Magisterio y la Inspección de Enseñanza Primaria deben actuar como organismos complementarios.

4º. Dada la necesidad de convivencia entre profesores y alumnos para alcanzar estos cometidos, las Escuelas del Magisterio deben admitir solamente enseñanza de tipo oficial.

En casos extremos y justificados se podrá conceder dispensa de escolaridad en los tres primeros cursos de la carrera. El cuarto se realizará necesariamente por enseñanza oficial. Una eficaz ayuda de protección escolar o de organismos locales podían facilitar la realización de estos objetivos.

5º. Por causas análogas, gran parte de las Escuelas del Magisterio deben atender a convertirse paulatinamente, pero del modo más rápido posible, en Escuelas en régimen de internado.

#### El Profesorado de las Escuelas del Magisterio.

6º. El profesorado de las Escuelas del Magisterio es el encargado de llevar a cabo la alta misión social que a éstas se les ha encomendado. Su preparación universitaria y pedagógica, la seriedad de su elección y el alcance de su tarea exigen de la sociedad el máximo respeto y consideración.

En tanto que dure la actual separación administrativa española entre "profesores" y "catedráticos", el profesorado numerario de las Escuelas del Magisterio tendrá, por igualdad de méritos, la denominación de "catedráticos".

#### El maestro.

7º. El Maestro es un transmisor de cultura e ideales de vida. Sus atribuciones, que definen su dignidad profesional, le vienen por delegación de la familia, la Iglesia y el Estado, y a ellos les corres-

ponde a través de un mínimo de exigencias que respeten su personalidad, condicionar su actuación.

El maestro debe ser ejemplar y estar dotado, preparado y ayudado para que pueda cumplir su alta función. El título profesional obtenido en las Escuelas del Magisterio, necesario para el ejercicio, acreditará el mayor número posible de estas condiciones y le permitirá el acceso a estudios superiores sin necesidad de situaciones intermedias.

### Ingreso en las Escuelas del Magisterio.

8º. El ingreso en las Escuelas del Magisterio se realizará normalmente mediante examen y será de dos tipos:

a) Ingreso para seguir la escolaridad completa. Podrán optar a él todos los que poseyendo el título de bachiller elemental o equivalente, acrediten las condiciones morales y físicas necesarias para el ejercicio de la profesión.

b) Ingreso en el período técnico-práctico por commutación de los cursos culturales. Será necesario para ello la posesión del título de bachiller superior o equivalente, las condiciones físicas y morales y el superar una prueba amplia y rigurosa de eficiencia.

### Escolaridad.

9º. La escolaridad normal constará de cuatro cursos, distribuidos como sigue:

1º. Dos cursos predominantemente cultural.

2º. Dos cursos predominantemente técnico-prácticos.

La escolaridad normal será la oficial, aunque se permitirá la dispensa mediante examen de los dos primeros cursos a los bachilleres superiores y la asistencia a clases en los tres primeros cursos mediante justificación.

Las prácticas de la enseñanza, unidas a otras disciplinas, se llevarán a cabo en el último curso, siendo obligatoria la media jornada escolar diaria durante el curso entero. Las Escuelas del Magisterio y la Inspección de Enseñanza Primaria cooperan en el control y dirección de estas prácticas.

## Ingreso en el Magisterio Nacional.

10. El ingreso en el Magisterio Nacional se realizará por dos caminos.

a) Por vía directa. Un porcentaje de las plazas vacantes será cubierto por los alumnos oficiales que tuvieran los mejores puestos de sus promociones provinciales.

b) Por oposición libre.

## II.- INGRESO EN LAS ESCUELAS DEL MAGISTERIO

En el núm. 8 de los postulados generales hemos mantenido que el ingreso en las Escuelas del Magisterio se debe hacer mediante examen, y que éste debe ser de dos tipos: a) Examen de ingreso para seguir la escolaridad normal de cuatro años a los que poseyeran el título de bachillerato elemental o equivalente; y b) Examen de ingreso en el período técnico práctico a los que poseyesen el título de bachillerato superior.

Descartamos pues:

- El acceso normal directo a las Escuelas del Magisterio.
- La larga escolaridad de cuatro años, con la subsiguiente y fastidiosa repetición de contenidos para los que, ya bachilleres superiores, pudieran ser tentados por una carrera breve y extraordinariamente enraizada en las aspiraciones y tendencias humanas.
- La molesta y antipedagógica conmutación de asignaturas, que en la actualidad es mucho más grave con las llamadas conmutaciones parciales.

## NORMAS PARA EL INGRESO EN LAS ESCUELAS DEL MAGISTERIO.

1ª. Los trámites administrativos necesarios para la admisión del alumno al examen de ingreso deben ser simplificados.

El fárrago de certificados que actualmente se piden, además de no discriminar y ser objeto de concesión automática, han sido exigidos con anterioridad. El libro de calificación escolar, la correspondiente instancia y el abono de los derechos de examen, debían ser en situaciones normales los únicos trámites a realizar.

El actual certificado médico debe desaparecer para dar paso a un examen de capacidad física, posterior a la inscripción, integrado mediante la correspondiente acta en los ejercicios que realicen las Escuelas del Magisterio para la aceptación de los candidatos.

2ª. El examen de ingreso debe ser rápido. La función examinadora, aunque necesaria, es siempre secundaria dentro de las actividades educativas. Una mínima ordenación de cometidos y posibilidades prescribe exámenes cortos, que den paso en pocos días a nuevas actividades de los tribunales y que terminen pronto con lo que aquellos tienen de suplicio, de tensión y de gasto para los alumnos.

Los exámenes de ingreso deben ser predominantemente escritos y de respuesta rápida y objetiva, salvo en los casos en los que se pretende ver la capacidad de composición del examinado.

El reducirlos únicamente a ejercicios escritos, tan corriente en las actuales direcciones de otros tipos de enseñanza, es muy peligroso e implica el abandono de la relación tribunal-alumno necesaria desde muchos puntos de vista.

3ª. El examen de ingreso en las Escuelas del Magisterio tienen que responder a las necesidades específicas de estas Escuelas, acomodarse a las necesidades presentes y evitar la repetición de las pruebas que ya existen en otros tipos de exámenes previos.

4ª. Centro de las tres áreas de examen que se pueden especificar para las Escuelas del Magisterio (nivel de maduración intelectual y emocional, aptitud para la docencia, nivel de conocimientos) sólo el nivel de conocimientos podría ser común con las pruebas de grado elemental. No obstante, debe incluirse en el examen de ingreso, no sólo por la capacidad de revisar un estudio de conocimientos que en ocasiones puede haber sido alcanzado hace años y posteriormente olvidado, sino también por el diferente valor que para las Escuelas del Magisterio pueden tener las sistematizaciones de la cultura y las mismas concepciones ponderativas de los exámenes que se pusieron en juego durante los ejercicios del grado elemental.

5ª. Creemos que las modernas técnicas de diagnóstico psicológico de los escolares pueden ayudar de modo eficaz en la tarea de seleccionar y orientar los futuros candidatos. Pero en la actualidad, aún incitando a que el Ministerio de Educación Nacional ponga los medios necesarios para que se realicen y controlen sondeos en este sentido, no nos parece oportuno ni útil incluir pruebas psicológicas en los ejercicios que se hagan para ingreso. La historia de la psicología escolar española es corta y los medios de que dispone por el momento, aunque permiten atisbar un futuro brillante, son muy limitados.

## CONTENIDO Y DISTRIBUCION DE LAS PRUEBAS.

### Examen de ingreso para seguir la escolaridad completa

A) Prueba previa: Examen médico de capacidad física. Se levantará acta de este examen, que pasará al tribunal que debe juzgar las pruebas siguiente.

B) Primer ejercicio (1). (Eliminatorio): Se comprenderá de dos partes:

Primera parte: Lectura expresiva en prosa y verso. Será lo suficientemente amplia para que el tribunal pueda juzgar las aptitudes de los alumnos. Tendrá muy en cuenta los defectos de lenguaje que pudieran impedir el desempeño de la futura profesión.

Segunda parte: Interpretación y comentario de un texto literario de actualidad. El alumno deberá redactar durante una hora un ejercicio en torno al tema propuesto y comentar durante media hora las palabras o frases del mismo texto que el Tribunal considere conveniente.

C) Segundo ejercicio: Examen escrito objetivado. Consistirá en dos pruebas de una hora, una de letras y otra de ciencias. El alumno deberá responder en forma escueta a un amplio repertorio de preguntas de cada uno de los grupos. Las preguntas habrán sido previamente seleccionadas y ponderadas por los profesores titulares de las Escuelas del Magisterio o por organismos centralizados.

### Examen de ingreso en el período técnico-práctico

Las pruebas A) y B) serían equivalentes, aunque exigiendo un mayor rigor en la última.

C) Segundo ejercicio. Se realizará mediante examen escrito objetivado para comprobar que el candidato reúne las condiciones y nivel de los alumnos que han seguido la escolaridad normal. Las cuestiones se sacarían de los cuestionarios de 1º y 2º curso y se puntuarían con rigor. El no aprobar las preguntas que corresponden a Pedagogía (disciplina que no se cursa en el bachillerato) equivaldría a la eliminación del candidato.

---

(1) Argumentos psicológicos y pedagógicos de peso hacen aconsejable que se exima de los ejercicios A) y B) a los aspirantes que hayan obtenido la calificación de sobresaliente en los exámenes de grado.

## CALIFICACIONES EN LOS EXAMENES DE INGRESOS.

La nota final resumirá todas las anteriores calificaciones de los diferentes ejercicios. Podrá ser "no apto", "aprobado", "notable" y "sobresaliente".

### Tribunales

Ambos tribunales estarán constituidos por tres profesores numerarios, uno de Ciencias, otro de Letras y otro de Pedagogía. Si no existieran profesores numerarios de algunos de los tres grupos citados, actuará en su lugar el profesor adjunto del mismo.

### III.- PLAN DE ESTUDIOS

El cuadro núm. 1 representa gráficamente la oscilación de los contenidos en las diferentes planificaciones legislativas españolas. Es de tal cuantía, que sólo ella pone ya de manifiesto la desorientación en que se han movido nuestras Escuelas.

### CARACTERISTICAS DE NUESTRA PLANIFICACION.

1º. Consideramos necesario que la carrera del Magisterio conste de cuatro cursos. Será la mejor manera de llevar a cabo la formación humana, cultural y técnica del futuro maestro.

El aumento de un curso en la planificación que defendemos no es tan costoso como a primera vista parece. De hecho no aumenta la duración de los estudios por:

- Propugnar el acceso directo al Escalafón del Magisterio Nacional de los alumnos que más se distinguieron en su carrera. Esto significa el ahorro de los años que absurdamente dedican a preparar, no la eficiencia en el Magisterio, sino el pase de unos exámenes.

- Acortar el espacio que hoy existe entre la terminación de los estudios y los diecinueve años de edad necesarios para que pueda opositar. Actualmente hay bastantes alumnos que no pueden presentarse a las oposiciones por no tener más que dieciocho años.

- Permitir el ingreso directamente en el período técnico-práctico. A los que se beneficien de esto, nuestra planificación les permitirá ser maestros solamente en dos años y esto puede ser un gran in-

centivo para muchos que actualmente no miran a nuestras Escuelas por exigirles tres años de escolaridad más uno o dos de preparación de oposiciones.

29. La distribución de horas por asignatura debe hacerse a razón de cinco días de clase ordinaria por semana. El sexto día puede dedicarse a actividades físicas o culturales obligatorias y dirigidas (deportes, cursillos monográficos, conferencias, coloquios, representaciones teatrales, visitas, excursiones, etc.) y a la realización de las prácticas de cada una de las disciplinas.

30. Hay que dar más contenidos técnicos y prácticos a la formación del Magisterio. La planificación vigente es casi nula en este aspecto, hasta el punto de ser ella sola la causa principal de la ignorancia y desorientación con la que los maestros van a las Escuelas. Dígalo igualmente el fracaso de los aspirantes a ingreso en el Magisterio Nacional cuando se trata de los ejercicios técnicos y prácticos de las oposiciones.

Actualmente, la Metodología ha desaparecido entre un sin número de cursos y disciplinas y se le asigna un puesto insignificante y despectivo; todos los métodos que han de servir para las enseñanzas instrumentales de la Escuela Primaria (leer, escribir y contar), se dan en unos cuantos mal orientados y deslabazados, cuando se dan, temas del primer curso de la carrera, cuando el alumno sólo tiene quince años y carece de conocimientos teóricos y psicológicos para entender lo que se le indica.

Por todo ello, la Metodología se ha de estudiar con la extensión, intensidad y orden que su importantísimo papel exige; cuando el alumno haya adquirido la suficiente madurez cultural y pedagógica. Por eso la Escuela que cada alumno tenga asignada la doble misión que a las metodologías les corresponden: la de ayuda para la función de enseñar y la de orientación del propio perfeccionamiento del educador en cuanto persona (reseña sobre técnicas de trabajo, de investigación, fuentes de información, etc.).

La metodología especial de cada una de las materias no directamente pedagógicas, habrá de ser explicada por los catedráticos de las asignaturas respectivas durante las horas que en el último curso se han destinado para ello.

40. Abundando en las mismas razones por las que pedimos que las Metodologías se estudien de forma sistemática en el 40 curso y al objeto de evitar la desorganización que en la marcha general de nuestros Centros suponen la realización de las prácticas de enseñanza tal como hoy están planteadas, y sobre todo, para que el maestro conozca dirigido lo que es una Escuela primaria a través de todo un curso y en las dos jornadas escolares, el tiempo de este 40 curso se repartirá entre las Escuelas del Magiste-

rio y las Escuelas primarias, en las que el alumno normalista realiza las prácticas mañana o tarde, alternadamente durante dos cuatrimestres.

Las prácticas se verificarán en las Escuelas Anejas y en las Escuelas Nacionales que se precisen y que estén situadas en la capital donde se curse la carrera.

Las Escuelas del Magisterio y la Inspección de Enseñanza Primaria cooperarán en el control y dirección de estas prácticas mediante una Junta Orientadora de Prácticas integrada por el Director de la Escuela del Magisterio, un inspector de Enseñanza Primaria, el profesor de Pedagogía de la Escuela del Magisterio y el Director de la Escuela Aneja. Serán cometidos de esta Junta: a), la orientación y homogenización de la tarea anual; b), la asignación de los alumnos a las Escuelas y su control y c), la calificación final, que se debe realizar a base de la tarea ejecutada durante el curso y no mediante un examen.

Las prácticas que necesite realizar cada uno de los profesores para el desarrollo de la metodología de la disciplina se verificará necesariamente en las Escuelas Anejas bajo la dirección de los profesores titulares de las asignaturas.

5º. Sentimos la necesidad de la educación estética del futuro maestro. Queremos que el maestro posea la emoción por lo bello y que sepa a la vez, transmitirlo a sus niños y al mundo social que le rodea. La desorientación que en este aspecto padecen nuestros Centros es triste y lamentable.

Para concretizar esta formación, las disciplinas de Dibujo y Música han tomado una doble vertiente: mientras en el primer curso (tercer año de carrera) se preocupan de que los alumnos conozcan y aprecien las obras de arte y los elementos que hacen falta para ello, en el 2º (4º de estudios) el Dibujo y la Música quedan centrados en la preparación técnica del futuro maestro para que pueda resolver los frecuentes problemas de la ejecución plástica o musical que se presentan en la Escuela. La importancia que se le da a la Literatura, la vinculación del Dibujo y la Música a los dos últimos cursos y el aumento de las horas de clase que se les asignan, redondean nuestras soluciones.

6º. Los Trabajos Manuales y la Caligrafía deben desaparecer como tales asignaturas independientes. Sus contenidos, cuya importancia para el Magisterio no negamos, pueden y deben adscribirse a disciplinas que guardan relación con ellas. La Caligrafía puede incluirse en la disciplina de Lengua, en el Dibujo y en la Metodología de base; los Trabajos Manuales en las prácticas de las diversas disciplinas y en Organización Escolar. Serían trabajos manuales, por ejemplo la confección de mapas de geografía, montar pequeños laboratorios, realizar colecciones, arreglar las necesidades urgentes de la escuela, encuadernar, etc.

79. Además de las disciplinas obligatorias, las Escuelas del Magisterio deben estimular la individualidad a través de un comienzo de especialización personal. El alumno podrá seguir en el último curso una serie de disciplinas, todas ellas importantes (idiomas, párvulos, anormales, problemas agrícolas o industriales, etc.) que serían elegidas libremente, aunque fuese obligatorio el cursar un número determinado de ellas.

A estas disciplinas, hoy exageradamente menospreciadas en un plan demasiado cargado, se les podría dar entonces la amplitud y la profundidad que merecen en los estudios para el título de maestro. Ello no descarta, como es de suponer, la futura especialización del maestro mediante estudios de mayor alcance.

### PLAN DE ESTUDIOS Y DISTRIBUCION DE ASIGNATURAS.

#### PRIMER CURSO

Geografía General y descriptiva .....	3	horas semanales
Física y Química .....	5	" "
Lengua Española .....	3	" "
Matemáticas .....	5	" "
Nociones de Filosofía .....	3	" "
Religión .....	2	" "
Educación Física .....	2	" "
Formación Político-social .....	1	" "
Total horas .....	42	

#### SEGUNDO CURSO

Historia .....	3	horas semanales
Geografía de España .....	2	" "
Ciencias Naturales, Anatomía y Fisiología .....	5	" "
Matemáticas .....	3	" "
Psicología General .....	3	" "
Introducción a la Educación y su historia .....	3	" "
Religión .....	2	" "

Educación Física .....	3	horas semanales
Formación Político-social .....	1	" "
Total horas .....	24	

### TERCER CURSO

Pedagogía General y Diferencial .....	5	horas semanales
Técnicas de Diagnóstico del Escolar .....	2	" "
Literatura .....	5	" "
Estética Musical .....	3	" "
Teoría de las Artes Plásticas .....	3	" "
Estadística Aplicada a la Educación .....	1	" "
Higiene Escolar .....	2	" "
Religión .....	2	" "
Educación Física .....	2	" "
Formación Político-social .....	1	" "
Total horas .....	26	

### CUARTO CURSO

Organización Escolar y Metodología de las Materias de Base .....	5	horas semanales
Técnica de las Artes Plásticas .....	3	" "
Metodologías Especiales (1) .....	5	" "
Técnica Musical .....	3	" "
Total horas .....	16	

### IV.- OTRAS REFORMAS

#### Prueba final de carrera

La prueba de fin de carrera consistirá en un trabajo monográfico que el alumno realizará bajo la dirección de uno de los profesores de las Escuelas del Magisterio y que tendrá que presentar, exponer y defender ante un tribunal establecido para ello.

(1) Se hará por cursillo de 8 a 15 clases dadas por cada uno de los profesores de las disciplinas no directamente pedagógicas, es decir, por los profesores de Ciencias, Letras, Religión, Educación Física y Formación político-social.

El Tribunal podrá hacer cuantas preguntas juzgue oportunas a fin de apreciar el grado de madurez del alumno y de su trabajo.

Los trabajos monográficos tienen que versar sobre problemas psicológicos o metodológicos de cualquiera de las disciplinas cursadas. Los alumnos solicitarán previamente del Claustro de profesores la aprobación del tema y la dirección propuesta.

### Calificación final

La calificación definitiva de los alumnos se obtendrá sumando las puntuaciones de los apartados siguientes:

- a) La calificación media de las notas obtenidas en la carrera.
- b) La media obtenida entre la nota de prácticas y la puntuación alcanzada en la prueba final (Trabajo monográfico).

Esta calificación definitiva será realizada por el mismo tribunal que juzgue la prueba final monográfica. La copia del acta será enviada al Ministerio de Educación Nacional.

### INGRESO EN EL ESCALAFON DEL MAGISTERIO NACIONAL

La Dirección General de Enseñanza Primaria, de acuerdo con sus necesidades anunciará anualmente el número de plazas a proveer. El 50 por 100 de ellas se cubrirán con los alumnos oficiales que obtuvieron los mejores puestos de la promoción de cada Escuela del Magisterio. El porcentaje de plazas a proveer que se asignarán a cada Escuela del Magisterio dependerá del número de alumnos matriculados en el último curso de carrera. El otro 50 por 100 será provisto mediante oposición libre.

## LA FORMACION DE MAESTROS Y EL PROYECTO PRINCIPAL N° 1

Por Adolfo Maíllo

EN UNA OJEADA rápida, vamos a examinar la medida en que el Proyecto Principal se ha preocupado de la formación de los maestros en los países de América latina, la complejidad del problema y las perspectivas que la actual situación ofrece con relación a este problema capital.

### La formación de los maestros, tema crucial.

Un sistema escolar es un conjunto de elementos diversos, concadenados en una estructura. Como ocurre en toda estructura, se dan también en un sistema escolar, centros de polarización de energías, es decir, puntos cuya importancia decide, en gran parte, la composición y funcionamiento del conjunto.

Dada la implicación mutua que tiene entre sí todos los elementos que integran un sistema escolar, no es tarea fácil decidir, en una visión rápida, cuáles son decisivos y cuáles otros tienen categoría o papel de secundarios. Es evidente que, en cierta medida, todos son indispensables, de la misma manera que no es ociosa ninguna pieza de ajedrez, aunque la importancia de cada una venga dada por su posibilidad, y su carácter central o axial, según las reglas del juego. Análogamente, los edificios escolares, los programas, la supervisión de las escuelas son elementos sin los cuales un sistema escolar no puede existir. Pero, así como en el ajedrez, siguiendo nuestro simil, hay una figura llamada rey, cuya "destrucción" supone la terminación de la partida, análogamente en un sistema escolar la figura del maestro es el elemento-clave, a tal punto que, con programas excelentes o defectuosos, con edificios escolares espléndidos o deplorables, con manuales valiosos o deficientes, con una inspección diligente y capacitada o, por el contrario remisa y falta de preparación, un sistema escolar podría existir, y hasta dar un rendimiento aceptable siempre que la formación de los maestros fuera adecuada y su trabajo estuviese animado por un entusiasmo profesional a toda prueba.

Sin duda, la correlación apuntada antes, existente entre las distintas partes que integran un sistema escolar, reduce a la categoría de mera hipótesis el caso aludido. No ofrece duda que cuando la formación de los maestros en un país determinado alcanza cotas estimables de acierto y eficacia, ello ocurre porque el conjunto de factores que están en la base del pensamiento pedagógico del país en cuestión es eficiente también en los restantes aspectos del sistema, pues es absurdo pensar que se concentre la aten-

ción de pedagogos y legisladores exclusivamente en un sólo elemento, por importante que sea.

Lo que sí puede dar y se dá, en realidad, con alguna frecuencia, son países que, por una y otras circunstancias, descuidan un aspecto esencial del conjunto orgánico que es el sistema escolar, en tanto dan preferencia a otros de carácter secundario y adjetivo, ya porque el cultivo de estos es remunerador en virtud de convenciones políticas y sociales, ya porque la atención de los pedagogos o políticos se ha polarizado alrededor de determinados asuntos, que se ponen de moda, no obstante su inadecuación a las realidades económicas y psicológicas del ambiente nacional.

También puede ocurrir que, no obstante el interés y cuidado que se ponga en la formación de los maestros, ella obedezca a clisés rutinarios y pasados de moda con lo que la capacitación del Magisterio será formalista, superficial e inadecuada, y el sistema escolar, aunque en apariencia normal, resulta ineficiente, cuando no perturbador.

#### La Conferencia de Lima (1.956).

El proyecto principal ha constituido un ejemplo sin precedentes como foco impulsor y coordinador de iniciativas pedagógicas en el continente americano. Pasarán todavía muchos años hasta que poseamos la perspectiva necesaria para hacer un balance detallado y justo de los esfuerzos que la UNESCO, a través del Proyecto Principal ha desplegado en beneficio de la preparación de las nuevas generaciones en los países latinoamericanos. Sin pretensión alguna de iniciar semejante balance, observemos cómo el citado Proyecto, desde su propia cuna, empezó a preocuparse seriamente por el problema capital de la formación del Magisterio.

Examinando los acuerdos de la Conferencia Regional sobre Educación gratuita y obligatoria en América Latina, celebrada en Lima en Abril de 1.956, reclaman inmediatamente nuestra atención, los que se refieren a la preparación de los maestros. Allí se señalaron los aspectos que debe tener en cuenta esta formación:

- a) Aptitud vocacional;
- b) Sensibilidad hacia los valores humanos.
- c) Cultura general básica de un contenido superior al de los conocimientos que está llamado a transmitir en el ejercicio de su carrera.
- d) Cultura pedagógica, filosófica, científica y técnica (en la que prevalezcan el estudio de los aspectos psicológicos y sociológicos) más una relativa especialización en una técnica o arte determinados;

e) Capacidad técnica.

Puede decirse que esta enumeración agota las facetas que debe abarcar la formación de los maestros, y que aún hoy, y durante mucho tiempo, gozará de plena actualidad.

En la misma Conferencia se abordó una cuestión de la mayor importancia: "la igualdad básica entre los maestros de escuelas urbanas y rurales, tanto en su formación cultural y profesional, como en el orden económico". Para evitar la duplicidad de formaciones entre maestros rurales y urbanos, la Conferencia de Lima pidió "que se organizara un tipo único de Escuela Normal, que enriquezca la vocación docente, afine la sensibilidad humana de los normalistas, dentro de un ambiente material y espiritual digno, asegure la unidad de la formación pedagógica del Magisterio primario y lo prepare para actuar eficientemente en cualquier medio, urbano o rural".

Esta conclusión aspiraba a contrarrestar una tendencia errónea que la legislación y los hábitos de varios países hispanohablantes habían manifestado al dividir el Magisterio en dos clases distintas, tanto por su preparación, como por su "status" económico y social. Siempre hemos considerado equivocada y peligrosa esta concepción, opuesta a la unidad interna que debe tener el sistema escolar de un país, el carácter nacional que la escuela primaria debe poseer y a las exigencias de la dinámica sociológica existente entre el campo y la ciudad.

En lo que se refiere al primer punto, debe ser aspiración primordial de la justicia social que compete realizar a la escuela primaria, situar a todos los alumnos en igualdad de condiciones, no sólo en lo que se refiere al acceso a ella, ofreciendo a todos la oportunidad de frecuentarla y beneficiarse de sus enseñanzas, sino también en lo que respecta a la situación en que se encuentren al terminar su educación primaria, dotándoles a todos del mismo nivel cultural para que puedan escalar los puestos profesionales y sociales que les permitan sus talentos y las facilidades de promoción humana que les ofrezca la capilaridad social.

En armonía con esta exigencia está también el carácter de "instrumento de nacionalización", que la escuela primaria tiene. Cualesquiera que sean las apariencias políticas, administrativas y sociales, la escuela se justifica como institución dotada de eficacia sociológica en la medida en que contribuye a la superación de las "subculturas locales" para hacer posible la creación y robustecimiento de una cultura nacional. El programa escolar es la herramienta fundamental de nacionalización de los espíritus, que para ser eficaz necesita someter a todos, cualesquiera que sean su situación económico-social y su localización geográfica, a la acción modeladora de los conocimientos, las pautas, los valores y las actitudes básicas en que consiste la esencia psicosociológica de la "ciudadanía". La escuela, a esta luz, es la ins-

titución de que disponen los Estados Nacionales para sobrepasar el estadio elemental y primitivo de las culturas folklóricas y las divisiones triviales engendrado en las almas, con una serie de expectativas, radicalmente idénticas en todos los casos, el clima y los objetivos capaces de constituir a modo de matrices psicológicas, donde se gestan los anhelos y las realidades "nacionales".

Finalmente, en concordancia con los dos aspectos antes mencionados, las líneas de fuerza de la dinámica campo-ciudad deponen contra esa división arbitraria del Magisterio y de las escuelas en dos sectores cualitativamente diferenciados. Sin entrar, por el momento, en el análisis de las realidades culturales anejas a la vida rural y a sus creaciones espontáneas, es lo cierto que ni el "señorío" medieval del occidente europeo, ni la "hacienda" de los países latinoamericanos, fueron nunca realidades socio-culturales autosuficientes ancladas en sí mismas y satisfechas de su sediente autarquía económica y sus hipotéticas autosatisfacciones culturales. Siempre existió la atracción poderosa que las ciudades ejercían sobre el campo, ya se tratase de centros de población surgidos a la sombra de las necesidades del mercado, ya de las que formulaban la dirección política y administrativa de los territorios o su defensa y conservación. Cualquiera que fuese el origen de la ciudad, ésta era foco de vida intelectual, mercantil y política, que atraía poderosamente a las gentes del agro circundante, en virtud de las exigencias ontológicas de la convivencia y la cultura.

Ahora bien, esa dinámica extremó sus tendencias a todo lo largo del siglo XIX, por efecto de la progresiva politización de la vida, del auge de los partidos, del creciente aumento de los medios de transporte y por la multiplicidad y diversidad de las "comunicaciones". En lo que va de siglo, a partir de los años 20, sobre todo, acaso como consecuencia de una conmoción provocada por la Primera Guerra Europea, que repercutió en todo el mundo con ondas de mayor o menor intensidad, el fenómeno de la urbanización progresiva es una constante de la historia de todos los países. Ello provoca un creciente éxodo rural, que traslada masas campesinas en mayor número cada día, hacia las ciudades, las cuales van convirtiéndose en grandes urbes tentaculares rodeadas de un cinturón deplorable de viviendas miserables donde la ignorancia y la necesidad constituyen lamentables caldos de cultivo por toda clase de reacciones antisociales.

Este movimiento migratorio del campo a la ciudad aumenta considerablemente en aquellos países en que las desigualdades económicas y sociales, acentuadas por las circunstancias de un medio geográfico todavía no sometido, en la medida deseable, el arbitrio del hombre, abren simas entre las clases sociales y los grupos geográficos de asentamiento, simas que un impulso humano natural tiende a evitar huyendo en masa desde los lugares en que la vida es dura, cuando no cruel, hacia aquellos otros que ofrecen trabajo, una existencia libre de inquietudes y un mínimo de garantías y comodidades. Todo sis-

tema escolar que admita la desigualdad que la situación económica o la localización geográfica, o ambos factores a la vez establezca entre los hombres, que no solo la admita, sino que la consagre y tienda, consciente o inconscientemente, a perpetuarla, en un sistema escolar radicalmente injusto, porque falta a aquel principio fundamentalmente de la formación de las nuevas generaciones que consiste en poner a todos los niños en igualdad de condiciones respecto al acceso y la fruición de los bienes de la cultura. Reducir, limitar y disminuir la formación de los maestros rurales o, lo que vale igual, reducir, disminuir y limitar la capacitación de los niños campesinos a su salida de la escuela, constituye un error pedagógico y social, cualesquiera que sean las razones de índole financiera, tradicional y consuetudinaria que se aleguen en su favor.

#### Las Escuelas Normales Asociadas al Proyecto Principal y el Seminario de Quito (1.960).

Desde el año 1.958, el Proyecto Principal asoció a sus tareas cinco Escuelas Normales: la de Pamplona (Colombia), la de San Pablo del Lago (Ecuador); las de Jinotepe y San Marcos (Nicaragua) y la de Tegucigalpa. La Unesco coadyuva la labor de estas instituciones mediante el trabajo de los expertos permanentes destacados en ellas, el de los expertos itinerantes, que periódicamente giran visitas a dichos establecimientos estimulando, facilitando y coordinando su labor, y con donaciones para libros y material de enseñanza. Un Comité de Supervisión constituido por autoridades educativas del país respectivo y por representantes de la UNESCO, garantiza el enlace entre la labor de las Normales Asociadas y los restantes establecimientos similares de la nación en que están situadas, al mismo tiempo que se preocupa de que dispongan de los elementos materiales necesario para su funcionamiento, e interviene en algunos casos, en varia medida, en la provisión de cátedras y en regulación de otros aspectos de la vida de estas instituciones.

El hecho de que el Proyecto principal se preocupase tan tempranamente de asociar a su acción impulsora y estimulante un grupo de Escuelas Normales, revela su propósito de contribuir al fomento y mejoramiento de la preparación de los maestros, dándose cuenta de la importancia fundamental que esta cuestión tiene en el conjunto de elementos y actividades que integran un sistema escolar.

En 1.960, cuando apenas habían transcurrido dos cursos desde que el Proyecto Principal tuteló a dichas instituciones, se celebró en Quito, el Seminario de Escuelas Normales Asociadas, con objeto de establecer un balance objetivo: de las tareas que habían desarrollado hasta entonces, de los obstáculos que habían encontrado en su camino y de las medidas que convenía imponer en práctica para que dichos establecimientos cumplieren a la perfección las finalidades que con su adopción se perseguían.

Dándose cuenta los rectores del Proyecto Principal de que uno de los principales inconvenien-

tes que podían haber encontrado en su labor las Escuelas Asociadas era su aislamiento e incomunicación, dividieron el Seminario en dos etapas: en la primera, los directores y expertos de cada una de ellas giraron visitas a todas las demás, con lo que pudieron apreciar las características de su organización, el carácter y perfiles de sus métodos, así como estimar el arraigo e influencia que habían conseguido en la formación de los maestros del país respectivo. Terminada esta primera etapa, los elementos citados del país respectivo se reunieron en Quito del 3 al 8 de octubre para cambiar impresiones sobre el funcionamiento de las Escuelas Normales y acordar las mejoras que en las mismas debían introducirse con vistas a un mejor cumplimiento de sus propósitos.

Si la organización de este Seminario, tal como rápidamente la hemos descrito, fué un acierto indiscutible, las conclusiones elaboradas en los coloquios de Quito constituyen un ejemplo valioso para todas las asambleas de análoga índole, no sólo por la amplitud con que fueron enfocadas, analizadas y sometidas a crítica las múltiples facetas que abarca el funcionamiento de las Normales y la problemática de la formación de los maestros en América Latina, sino también y sobre todo, por la objetividad y lealtad con que se formularon las deficiencias que hasta entonces padecían las Escuelas Normales Asociadas y, por consiguiente, las medidas que convenía adoptar para que pusieran realizar completamente sus fines.

Entre los resultados positivos conseguidos por tales Centros en los dos años que llevaban funcionando, el Seminario señaló, aparte su dotación en elementos materiales (a la que contribuyeron los Gobiernos respectivos y la UNESCO), el mejoramiento de su profesorado, la realización de investigaciones pedagógicas, sociológicas y culturales, la reforma de los programas, la celebración de cursos para el perfeccionamiento del Magisterio en servicio y la capacitación de los no titulados, la extensión social de sus tareas mediante "trabajos de comunidad" y el reflejo de su influencia sobre las Escuelas Normales de algunos de los países respectivos mediante la celebración de Seminarios Nacionales de Escuelas Normales y Cursos de Perfeccionamiento para Profesores y para Inspectores Escolares.

Entre los obstáculos que mermaban considerablemente el rendimiento de dichos establecimientos, el Seminario mencionó un buen número de ellos, entre los cuales consideramos como más importantes los siguientes:

- 1.- La ubicación rural de las Escuelas Normales Asociadas, que originaba dificultades extraordinarias tanto para los profesores como para los alumnos, por la tendencia incontenible de unos y otros a desarrollar sus trabajos en las Escuelas Normales urbanas;

- 2.- Las deficiencias y limitaciones del ambiente cultural, especialmente cuando la Normal se

encuentre en pleno campo, muy alejada de centros vitales de comunicación y cultura;

3.- El carácter de instituciones en marcha que tenía ya cuatro de las cinco Normales Asociadas, lo que creó situaciones que hicieron difícil o imposible la renovación del profesorado;

4.- Las deficiencias en personal suficientemente calificado y la inestabilidad del mismo por razones económicas, políticas o de desplazamiento desfavorable de las escuelas.

A poco que reflexionemos sobre estos obstáculos, observamos que la mayor parte de ellos derivan de su localización rural, es decir, que son consecuencia de la obediencia al mito peligroso que pide la separación terminante entre escuelas y maestros rurales y urbanos, de tal modo que se trata, en cada caso, no sólo de una capacitación cualitativa y específicamente distinta, sino que para asegurar tal especificidad se sitúan las Normales en cada uno de los ambientes donde han de vivir y trabajar después los maestros formados en ellas se limita a dos o tres cursos la escolaridad de los niños rurales, durante los cuales los programas ofrecen solamente superficiales y pocos rendimientos.

En gran parte, la doctrina que alienta bajo esta concepción es una consecuencia híbrida de dos fuentes ideológicas antitéticas entre sí: el positivismo "ambientalista" y el romanticismo literario y cultural.

Profesaba el primero la idea de que el ambiente es la mitad de todo ser y, considerando el ambiente rural como el contorno modelador imprescindible del hombre campesino, aspiraba a conservarlo intacto, libre de las máculas y adulteraciones que podría proporcionarle su contacto con el ambiente urbano, un poco "matriz de todos los descarríos", a lo Rousseau. El Romanticismo "avant la lettre" del visionario ginebrino, que convierte al hombre natural en ideal de una cultura vuelta del revés, obediéndole al mito setecentista del "bon sauvage", fué llevado luego a sus consecuencias últimas por el romanticismo alemán (¡Oh, manes de Herder y de Savigny!) que vió en el "pueblo", entendido como una reacción contra la "cívitas", es decir, contra la "civilización", el manantial inexhausto de todas las venturas.

Tales mitos ignoraban la tendencia esencial de la dinámica cultural que consiste en equilibrar las ideas y las emociones, los módulos, técnicas y pautas reaccionales dentro de cada uno de los ámbitos progresivamente ampliados, que la política iba a constituir en campos de fusión de las tensiones, las creaciones y los símbolos de las anteriores culturas locales, folklóricas y primitivas. El auge de las comunicaciones proporcionaría los medios para acelerar el tiempo histórico, estremeciendo de inquietudes y expectativas las mentes de los que hasta entonces habían sido "eternos aldeanos", en el decir de Splengler, impulsándolos hacía un "más allá" de lejanías huidizas y ambicionales. Es finalmente, la realidad omnipre-

sente del éxodo rural (cuya importancia no será nunca ponderada con exceso dada su trascendencia como "elemento turbador" de los equilibrios, las situaciones y los sosiegos tradicionales), cuya significación reside en la necesidad de reequilibrar ámbitos y grupos a niveles más altos de valor humano.

La ubicación rural de las Escuelas normales, un poco hija de un concepto que ignora los hechos radicales de la dinámica demográfica, social y cultural, constituye un error que el Seminario de Quito delató y que nosotros tenemos el deber de subrayar enérgicamente. Por otra parte, el campo no es fontana incontenible de felicidad, a no ser en la óptica harto subjetiva de los literatos y poetas que han desorbitado sus excelencias, casi siempre a consecuencia de una poética de "anábasis", como lo es la inspiración fundamental de todo romanticismo.

En un mundo que cada día se hace más complejo, donde las unidades de información circulan cada vez más rápidamente, utilizando toda clase de canales, el confinamiento de la formación de los maestros en áreas todo lo idílicas que se quiera, pero alejadas de las corrientes, los focos y los centros en que nace y crece la cultura, constituye una equivocación que pagarán las generaciones de maestros allí formados y las generaciones de niños preparadas con arreglo a cuadros mentales forzosamente restrictos y pobres, cuanto todo impele a orear y elastificar las mentes con ideas y emociones procedentes de todos los rumbos del ancho mundo, en el comienzo de la época de las realidades supranacionales, de la "historia universal", que ya vivimos.

#### La formación de maestros en la Conferencia de Santiago de Chile (1962)

La Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en la América Latina, celebrada en Santiago de Chile, del 5 al 19 de marzo de 1962, es uno de los acontecimientos más importantes que registrará la historia de la educación, en la segunda mitad del siglo XX. Era su objeto, no tanto planificar la educación, aisladamente considerada, cuanto implica orgánicamente sus proyectos de reforma en los Planes Generales de Desarrollo Económico y Social. Ello ha supuesto, por una parte, el diálogo entre economistas y sociólogos, políticos y pedagogos, cada uno de los cuales hasta ahora había venido cultivando su propio huerto, como si en él se agotase la realidad científica y humana, lo que originaba una limitación de perspectivas altamente perjudicial para todas las actividades, pero especialmente, para aquellas que, como la educación, habían venido siendo consideradas como improductivas y casi ornamentales en esta época nuestra sometida al auge todopoderoso de la economía y la productividad.

Independientemente de este trabajo interdisciplinar, tan lleno de promesas, la Conferencia de Santiago ha aportado datos preciosos para la planificación educativa en los países latinoamericanos y, sobre todo, ha puesto de relieve, en relación con el tema que nos ocupa, la importancia del "problema de

la formación de maestros capacitados para educar a niños que habrán de vivir en una sociedad en constante evolución y que tenga en cuenta los contenidos, hábitos, valores y actitudes que requiere una educación con vistas al desarrollo y al progreso del mundo".

Las palabras transcritas tomadas de las deliberaciones del Comité nº 1 de la Conferencia de Santiago, apuntan en un sentido porvenirista a los perfiles que debe tener la formación de maestros para acomodarse a las exigencias de la época actual. A fin de contribuir a realizar la versión intelectual y emocional que requieren tales exigencias la Conferencia, con acierto indudable, ha recomendado:

a) La utilización del método científico para habituar a los alumnos a analizar los hechos y las ideas y a formar criterios propios;

b) El estudio de las Ciencias Sociales para explicarse el hacer comprender a los demás los cambios económico-sociales, la Sociología rural y el entretenimiento práctico en el trabajo en comunidades;

c) El conocimiento de la dinámica de grupo.

d) La preparación de técnicas de investigación educacional.

Puede decirse que estos apartados resumen los aspectos principales de una formación del Magisterio que llene eficientemente los objetivos de la educación en el momento actual.

Más aquí nos asalta un interrogante. ¿Podrá fácilmente adoptar los criterios que sirven de fundamento a esta nueva formación, el pensamiento latinoamericano?

Ya sabemos que la realización de los Planes de educación y el mejoramiento de la formación de los maestros dependen, no sólo de los pedagogos, sino también de los políticos; pero nosotros tenemos que ceñirnos el papel de aquéllos. En primer lugar, hay que tener en cuenta que la reflexión pedagógica, no ya en América Latina sino en todo el mundo, apenas empieza ahora a concebir la urgencia de reaccionar contra el "pedagogismo" tradicional, que considera a la educación como un "reino en sí mismo" dentro del cual, abstracciones y formalizaciones cada vez más espectrales, ocupan en las mentes el lugar que perdían concreciones y aplicaciones a la realidad social, casi siempre ausentes de los libros y las revistas que se ocupan de la educación. La Didáctica, que al principio se concentró en una problemática lógica de las materias de enseñanza, consideradas como algo concluso que había de "introducirse" en los cerebros infantiles, evolucionó luego, merced al auge de la Paidología hacia un "infantilismo" que hacía del niño una especie de ídolo científico, cuya educación debiera consistir esencialmente en una "prolongación de la infancia". (Clarapede). La teoría del aprendizaje después ha sometido a experimentación de-

tallada los procesos psicológicos que explica la asimilación de conocimientos; pero, por uno u otro camino, se convertía al niño en un objeto "artificial" de estudio y educación, desde el momento en que se desligaba de los conjuntos económicos, sociales y culturales a los que pertenece como miembro de familias implicadas en múltiples círculos de diversos radio, que mantienen entre sí relaciones mutuas, cuya presencia ha sido ignorada por la Pedagogía individualista, "asocial" y desorientada.

Ni "el método", como creen todavía los partidarios de una escolástica tan rezagada como tesonera; ni "el niño", y sus procesos psicológicos, como piensa un experimentalismo mecanizante, constituyen los ejes únicos sobre los cuales debe articular sus construcciones mentales la pedagogía, en cuanto ciencia de la educación. Educamos a niños para que se hagan hombres; niños y hombres que viven en conjuntos sociales de los que reciben múltiples y variados condicionamientos. La reflexión pedagógica, igual que la legislación escolar y la política educativa, están inmersas en "lo social" y obedecen, sin darse cuenta de ello muchas veces, a su inescapable dinámica. De aquí que el primer mandamiento del ajuste a la realidad en la realidad en la reflexión pedagógica sea a partir de lo social, a que está sometido el niño cuando empezamos a educarle, para devolverle a lo social, campo donde ha de realizar, plena o deficientemente, su vida. Ahora bien, entendiendo "lo social" no como un Moloch, a cuya fuerza han de inmolarse las personalidades individuales, ni como un "colectivo" o suma de colectivos que aplastan las reacciones de la persona, sino como una urdimbre sutil de relaciones que orientan, condicionan, matizan y dirigen la acción individual, pero sin mermar ni suprimir su íntima libertad.

La transformación mental supone la aceptación de tales puntos de vista por la mayor parte de los pedagogos, en sustitución de inanes formalismo hasta ahora todopoderosos, es faena ardua y dolorosa. Exige nada menos que una inversión total de perspectivas, de tal modo que la educación entera (escuelas, programas, libros, lecciones, promociones), obedezcan a un criterio de adecuación a las realidades circundantes, entre las cuales las estructuras económicas sociales y culturales de la comunidad, ocupan lugar de primacía. Por no tener en cuenta esa acomodación, y por caer, a virtud de la óptica opuesta, en una imitación de modelos educativos pensados para sociedades más evolucionadas, la Pedagogía y la labor de las Escuelas Normales se ha obstinado en copiar los métodos y patrones inadecuados a su estado socio-cultural, de donde un desajuste radical que condenaba a la educación a un rutinario manoseo de esquemas sin vida, en cuanto no responden a la situación y necesidades del alumnado (1).

---

(1). No debemos olvidar cuando hablamos de Planes de educación que se trata en ellos de una labor de "aculturación", y que una forma cultural más elevada fracasa en sus intentos de elevación y promoción si, por un lado, no obedece a necesidades vitales sentidas, que la forma superior permite satisfacer y, por otro, si el maestro no sabe suscitar deseos de adquirir las nuevas modalidades culturales, proporcionando en primer lugar, no agua, sino sed.

Cuando Paul Valéry, dijo: "para que el material de la cultura sea un capital, deben existir

Creemos que cada sistema escolar nacional debe comprender dos o más tipos de escuela, sin contradecir los fines específicos de esta institución, se acomoden a la situación de cada país, y dentro de él, a cada una de las regiones socio-económicas, dotadas de caracteres peculiares. Con mayor motivo, si el estado de subdesarrollo en que el país o alguna de sus regiones se encuentre, impide la adopción de un tipo único de escuela, pensado para pueblos que poseen un grado avanzado de industrialización, urbanización y profesionalización, con un aumento considerable del sector terciario y un destacado relieve de las clases medias.

Intenta satisfacer esa necesidad de adecuación mediante una escuela rural que no es sino una "escuela urbana disminuida" es una peligrosa ilusión, aparte la injusticia de que antes se habló. Aún la misma escuela de comunidad, cortada con arreglo a un patrón único, más socio-político que antropológico-cultural, es un remedio educativo discutible, especialmente en zonas donde lo que importa es el cambio de actitudes, pautas y valores que llevan de la vida primitiva a la vida civilizada.

Habría que pensar, como mínimo en cuatro tipos de escuela para los países que cuentan con masas más o menos nutridas de población india, y por consiguiente, con otros tantos tipos de especialización de maestros. Una para los habitantes de las ciudades y los centros industriales, semejante a la escuela europeo-occidental y norteamericana, aunque centrada en los valores nacionales bien que exenta de todo nacionalismo; otra, para las masas campesinas de lo que podríamos llamar ruralidad normal, es decir del campo en que una labor de cuatro siglos ha alejado ya, en gran parte, las ignorancias y los terrores, los mitos y los ritos ancestrales; un tercer tipo de escuela, de carácter mixto y difícil, se dedicaría a actuar cerca de las gentes que el campo va depositando en riada incontenible, sobre los cinturones suburbiales de las grandes ciudades: almas "fronterizas" expuestas a todos los riesgos porque padecen el desarraigo físico y metafísico de los exilados esenciales; finalmente, la escuela dedicada a sacar a los indios de su postración, de su tristeza y de su abandono, incorporándolos a la "vida civil". (2).

Cada uno de estos tipos de escuela -que la diversidad ecológica matizaría de acuerdo con las necesidades- exigiría un tipo de maestro especializado, dentro de una formación general común a todos los maestros nacionales, pues todas las escuelas serían escuelas nacionalizadoras. Lo que debe tenerse en

---

hombres que sientan la necesidad de él, que puedan utilizarlo, es decir, hombres que tengan sed de conocimientos y capacidad de transformación interiores, deseos de desarrollar su sensibilidad y que sepan, además, adquirir o ejercitar los hábitos, la disciplina intelectual, las convenciones y prácticas indispensables para utilizar el arsenal de documentos y de instrumentos que los siglos han acumulado". (Paul Valéry: *Regard sur le monde actuel*. Gallimard. París. Pág. 210).

(2). Véase: Adolfo Mañllo: *Problemas de Ecología Escolar*. Madrid, 1960. (De Proyecto Principal de Educación. Unesco-América Latina. Boletín, nº 16. Oct.- Dic. 1962).

cuenta es que la modalidad en la formación de los maestros depende de la modalidad del tipo de escuela, y ésto depende de la estructura económica y cultural del grupo social de que se trate. No para que la escuela la considere como una meta invariable, sino, por el contrario como una base de partida en los aspectos sociológico y metodológico. De ahí el carácter dinámico que han de tener los Planes educativos en países de débil cohesión socio-económica y cultural, carácter que implica la fijación de objetivos locales o comarcales a corto plazo, que evolucionan a medida que van alcanzándose las metas propuestas.

Estamos seguros de que los países latinoamericanos cuentan con pedagogos capaces de dar vida a esta variedad de escuelas, orquestándolas técnicamente en la medida deseable. Los mejores de ellos saben bien que para conseguirlo hay que partir de una base incommovible; el estudio socio-económico y antropológico-cultural de las realidades nacionales, con apetito de verdad y objetividad, por encima de "ismos" y parcialidades. ¡Ojalá que la política de sus respectivos países ofrezca el consenso indispensable y el clima de paz necesario para que la formación de los maestros responda a las exigencias de unos Planes de educación orgánicamente insertos en ambiciosos y exigentes Planes de Desarrollo Económico y Social, de conformidad con los trabajos luminosos de la Conferencia de Santiago!



EL PROGRAMA DE LA ESPECIALIDAD DE FORMACION DE MAESTROS EN LA UNIVERSIDAD ASOCIADA AL PROYECTO PRINCIPAL DE SAO PAULO.

Lista de problemas que plantea la formación de profesores.

O. El Concepto de Maestro.

1. Psicología y tipología del maestro.
2. Funciones del maestro: técnicas de tratamiento.

I. Planeamiento de la Formación de Maestros.

1. El organismo administrativo de planeamiento, organización y dirección. Legislación.
2. Estudio de las necesidades reales.
3. Medidas administrativas para mejorar la distribución y el rendimiento de los maestros.
4. Estudio del costo y financiamiento.
5. Planeamiento cuantitativo.
6. Planeamiento cualitativo.
7. La formación de emergencia.
8. La formación de maestros de carácter particular.

II. Atracción de los Alumnos y su Selección

1. Estudio de los motivos que llevan a la carrera docente: análisis de la vocación.
2. Medidas para atraer más candidatos.
3. La deserción en las instituciones encargadas de formar maestros.
4. Cualidades mínimas del maestro. El maestro ideal.

a) Tipos de instituciones: ventajas e inconvenientes de las soluciones propuestas.

b) Duración de los estudios y estudios previos : fórmula aditiva.

c) Títulos y equivalencias.

2. Planes de estudio y programas.

a) Estructura y tendencias en los planes.

b) Contenido cultural (transmisión formación personal).

c) Contenido profesional.

d) Práctica docente: tipos de práctica y naturaleza de las experiencias ofrecidas.

e) Los programas.

f) Revisión y evaluación de planes y programas

3. Métodos.

a) Métodos.

b) Textos guías y otras ayudas.

c) La orientación personal vocacional y profesional del estudiante.

4. Los profesores.

a) Formación, selección y perfeccionamiento.

b) Estatuto profesional.

5. Las instituciones.

a) Organización y administración de las instituciones formadoras de maestros.

b) Organización y funciones de una supervivencia de la educación normal.

c) Participación de los alumnos y de los profesores en el gobierno de las instituciones.

5. Etapas de la selección.
6. Técnicas y medios de selección.

### III. La formación de los Maestros

1. La formación de maestros en el sistema nacional.
  - a) Maestras de párvulos.
  - b) Maestros de alumnos especiales.
  - c) Maestros para funciones especializadas.
  - d) Maestros guías de la práctica docente.
  - e) Directores de escuela.
  - f) Supervisores.
  - g) Profesor de educación secundaria y otros tipos de enseñanza media.

### IV. Perfeccionamiento del Magisterio

1. Perfeccionamiento del magisterio en general
  - a) El maestro que se inicia: problemas más frecuentes.
  - b) Procedimientos para estimular el perfeccionamiento profesional.
  - c) Exploración de necesidades.
  - d) Técnicas y medios más apropiados para el perfeccionamiento.
  - e) El contenido de las actividades de perfeccionamiento.
2. Perfeccionamiento del magisterio rural: características especiales que presenta.
3. La supervisión como instrumento clave del perfeccionamiento.

6. Formación de maestros para funciones especializadas.

- a) Maestros rurales.

4. Capacitación de los maestros sin título.

5. Los centros nacionales de investigación, documentación y formación al servicio del perfeccionamiento.

6. Financiamiento.

### V. El Maestro como Profesional como Ciudadano y como Hombre.

1. El maestro como funcionario y como personalidad.
2. El maestro y la comunidad, estereotipo del maestro.

3. Status profesional del maestro.

- a) Nombramiento.

- b) Estabilidad.

- c) Ascensos y traslados.

- d) Ventajas, remuneración, vacaciones, seguros sociales, atenciones en enfermedad, etc,

4. Organizaciones profesionales.

### VI. Evaluación del Maestro.

1. Aspectos que interesan en una evaluación.

2. Guías, cuestionarios y otros procedimientos de evaluación.

(Del "Proyecto Principal de Educación. Unesco - América Latina. Boletín, núm. 11. Julio-Septiembre, 1961).

## RECLUTAMIENTO Y FORMACION DE MAESTROS

por Michel SAVARD

El problema del reclutamiento y de la formación de los maestros se ha hecho hoy crucial en el mundo entero. De la solución depende el porvenir de los jóvenes que, en número cada vez más considerable, toman por asalto escuelas de todo grado . . . . . y el de nuestra civilización.

En una tesis brillantemente sostenida en el Instituto Superior de Pedagogía del Instituto Católico de París, el P. Michel Savard, Prefecto de Estudios en el Colegio de los Eudistas de Montreal, ha estudiado las condiciones de una "Promoción profesional del laicado en la enseñanza secundaria en el Canadá francés" (1). En ella insiste sobre el factor primordial que es asegurar el buen reclutamiento de los maestros y de procurarles una formación seria. En su encuesta y en sus conclusiones hace resumen de muchos trabajos que podrán originar eficaces reflexiones y nutrir una campaña de opinión que urge promover.

Desde la Antigüedad a nuestros días, se ha hablado tan a menudo de la importancia de la selección de maestros que hemos terminado por estar convencidos de ello, sin que nos haya causado ninguna sorpresa esta declaración en la encíclica Divini illius Magistri: "Más que la buena organización son los buenos maestros los que hacen las buenas escuelas (2)". Sin embargo, en la práctica, la cuestión de la selección de los maestros sigue siendo uno de los mayores problemas pedagógicos en casi todos los países.

En efecto, si resulta relativamente fácil determinar las exigencias que una profesión cualquiera requiere por parte de los que la desempeñan, es mucho más fácil trazar el perfil del maestro ideal y diagnosticar las aptitudes que deben tener los candidatos a esta función. También resulta muy difícil de-

---

(1). Esta tesis acaba de ser publicada en Canadá bajo el título "Paradojas y realidades de nuestra enseñanza secundaria", por el "Centre de Psychologie et Pedagogie" de Montreal, con prólogo de Pierre Anvers, S.J.

(2.) Divini Illius . . . . .

terminar con exactitud los motivos que deben llevar a los futuros educadores a esta carrera.

Por su parte, Pío XII encuentra tres motivos que impulsan a los candidatos a abrazar esta profesión:

- la inclinación, es decir, la alegría íntima que se desea experimentar, al ver despertarse bajo su impulso, jóvenes inteligencias o jóvenes corazones, comunicándoles su pensamiento, sus convicciones y sus cualidades;
- el interés, a saber, el interés material. El maestro es un hombre que debe vivir y que, por ello, debe recibir por su trabajo una justa y equitativa remuneración que le permita asegurar su subsistencia y la de su familia;
- el ideal, en fin, el deseo de elegir, entre todos los estados de vida, uno de los más nobles y útiles, el que consiste en formar buenos servidores de Cristo y de la sociedad humana (3).

Pero muchos maestros pueden haber sido empujados a esta vía por razones totalmente ajenas a la educación y, sin embargo, revelarse, gracias a su conciencia profesional, como excelentes educadores.

Esta es la opinión de muchos investigadores que se cuentan entre los más serios.

"¿Cuántas vocaciones escogidas por motivos externos al oficio mismo (duración de las vacaciones, seguridad del trabajo, etc.) han conducido a resultados muy provechosos, mientras que excelentes disposiciones fracasan en la práctica? Es el eterno problema de la orientación, siempre complejo y, a menudo, ambivalente (4)".

No es menos cierto que estos casos deben ser considerados como excepciones y que nosotros debemos buscar otro punto de partida que el azar si queremos obtener, en educación, los mejores resultados.

Los delegados de 22 países, reunidos en 1949 para una sesión de estudios sobre la "Preparación del personal docente" en la sede de la UNESCO en París, se han manifestado unánimes en su inquietud a este respecto.

Resulta difícil saber exactamente por qué razones hombres y mujeres eligen la carrera de la enseñanza. Algunos vienen, sin duda, a esta profesión porque les gusta realmente; a falta de otras mejores;

---

(3). Pío XII, All a los maestros católicos italianos, 4 nov. 1945, en L'Education, núms. 442-443.

(4). Gal ROGER, Où est la pédagogie, París, Buchet-Chastel, 1961, p. 194.

todavía algunos otros ven en ella una puerta abierta para tal o cual profesión a la que tienen intención de consagrarse enseguida. Es evidente que su carrera será para muchos una fuente de decepciones, tan fuertes como, por otra parte, puedan serles las condiciones de trabajo. El malestar que de ello resulta puede inclinarles a ver de color negro y a infravalorar su medio profesional y engendrar en ellos un complejo de inferioridad y una tendencia a la hostilidad, abierta y oculta, hacia sus colegas y a sus alumnos (5).

Estas conclusiones las hemos reunido en el curso de una encuesta dirigida sobre cuarenta y dos educadores de enseñanza media. Sólo cinco nos han revelado que se habrían implicado en la educación por puro deseo de realizar su carrera en la enseñanza. ¿Quiere esto decir que todos los demás han entrado en ella sin ninguna inclinación? ¡Evidentemente no! Una vez terminado el ciclo de estudios clásicos, siempre se siente una cierta atracción cuando se examina la posibilidad de dar a los otros lo que uno mismo ha adquirido. ¿Es suficiente esta consideración para justificar la orientación de toda una vida? Es fácil responder.

En el fondo, ¿qué criterios nos van a permitir decir si un candidato puede convertirse en un buen educador, si posee las cualidades que deben esforzarse por reunir los que ambicionan la entrada en esta carrera?

### La vocación a la enseñanza.

Tradicionalmente, pedagogos y moralistas se han detenido en una cualidad que, según ellos, domina todas las demás y que, a cualquier precio, debe poseer el educador: esta es la vocación.

¿En qué consiste exactamente? Esto resulta más difícil de explicar. Es una especie de don gratuito, se dice. Lo mismo que el de la vocación pedagógica o el de cualquier otra vocación artística, científica o sacerdotal. En este don van encerradas todas las virtudes que permiten a un ser convertirse en un buen educador.

La palabra, como se sabe, ha pertenecido al lenguaje religioso y no hay que asombrarse si se piensa en el papel que ha tenido la Iglesia en Occidente en el establecimiento de las primeras escuelas. Del mismo modo que el individuo se siente llamado a consagrar su vida a Dios, puede sentirse llamado a consagrar su existencia al servicio de la educación, a vivir para los niños, a sacrificarse por ellos muchas comodidades personales (6).

(5). UNESCO, La preparation du personnel enseignant, París, 1949, p. 20.

(6). COUSINET, R., La formation de l'educateur, París, P.U.F., 1952. p. 57.

El R.P. Charmot consagra todo un capítulo de su Pedagogía de los Jesuitas al análisis de esta cuestión.

"La vocación para los colegios era para la mayoría de los Padres una vocación hacia un mayor sacrificio de sí mismo . . . una ocasión de practicar dos virtudes eminentes: la humanidad y la caridad (7)".

Todas estas palabras son muy bellas, pero ¿bajo qué signos el futuro maestro podrá reconocer, si tiene o no la vocación de la enseñanza? Apenas será esclarecedor hablar simplemente de un marcado gusto por la honorable, pero austera profesión. Es necesario desentrañar el misterio y proporcionar indicaciones más precisas.

Durante mucho tiempo, tres eran los principales signos que permitían reconocer en sí la vocación de la enseñanza; se precisaba que el futuro maestro:

- ame a los niños, "pues la generación espiritual se realiza, sobre todo por el amor. La iluminación misma de los espíritus es una obra de caridad (8)";
- sienta gusto por esta profesión modesta;
- reúna las aptitudes morales e intelectuales necesarias para instruir, formar, convencer y obtener una obediencia. "Nuestros maestros son tan riquísimos mercaderes que hacen comercio de las más preciosas materias (9)".

He ahí unas indicaciones, pero actualmente podemos completarlas con un resumen de todos los estudios que han sido emprendidos en múltiples países.

### Tres cualidades básicas.

Uno de los más interesantes estudios de Roger Cousinet versa sobre la formación del educador. Las tres cualidades básicas que hacen al verdadero educador son estudiadas en él: valer, saber y saber hacer.

---

(7). CHARMOT, F., s.j. La pédagogie des Jésuites, Paris, Spes, 1951, pp. 59 y sig.

(8). CHARMOT, F., op. cit. p. 61.

(9). CHARMOT, F., op. cit. p. 71.

La valía no lo define, de hecho, nunca; pero lo describe de tal forma que es fácil reconocer que lo entiende del mismo modo que el pedagogo alemán, creador de la escuela activa, G. Kerschens-teiner. Ante todo, en el sentido de "valía moral" que comprende todas las cualidades que pueden hacer de un adulto un ejemplo vivo para los niños y los jóvenes: bondad, firmeza, paciencia, celo, pureza de costumbres, etc. Pero también en el sentido de "valía pedagógica", es decir, la estima del valor moral considerado como "el valor eminente que forma la personalidad humana". El papel esencial del educador aquí será, pues, el de promover en los niños el sentido de este valor.

Esta primacía de la moral la precisará el profesor Cousinet a continuación del pedagogo alemán, insistiendo sobre este aspecto que le parece fundamental: el amor por los niños y jóvenes. Pero, sin embargo, quiere evitarnos aquí una fácil confusión. Es necesario amar a los jóvenes no solamente por lo que son, sino, sobre todo, y aún más, por lo que pueden y deben ser. Es su "devenir" lo que tenemos que llevar en nosotros; son las posibilidades que en sí llevan lo que hay que ayudarles a conquistar, con una voluntad afectuosa.

El (educador) está contento de saberles débiles porque puede presentarles su fuerza, de saber-les inferiores, porque puede darse el placer de elevarlos. Esta inferioridad de los niños, lejos de provo-car su cólera, le conmovirá porque los ama, pero jamás hasta el punto de resignarse a ello (10).

Este valor pedagógico no tendrá fuerza sino en la medida en que el educador tenga el deseo real de ejercer esta acción educadora, y tenga la convicción de ser capaz de ello y de no fracasar en esta tarea.

Si las otras dos cualidades pueden obtenerse parcialmente en el curso de la preparación inme-diata (el saber y el saber hacer), el valer debe ser ya bastante estable para que pueda ser advertido por las autoridades encargadas de hacer la selección de los futuros maestros. A este propósito, el Profesor Cousinet propone la utilización de colonias de vacaciones como terreno de experiencia para la selección de los futuros educadores; estas colonias, como es de suponer, permiten comprobar, sobre todo, la valía y el saber-hacer de los futuros maestros y su orientación hacia la primaria o la secundaria, según sus ap-titudes:

- el saber del maestro es estudiado ampliamente por el profesor Cousinet. Incluso admitiendo que este saber puede ser adquirido, en gran parte en el transcurso de la preparación inmediata, exige que el candidato tenga ya una formación académica suficiente en el momento de decidir la elección de su ca-rrera. Exige, sobre todo una cultura general muy extensa que permita a los maestros interesarse a sus es-

---

(10). COUSINET, op. cit. pp. 98-99.

tudiantes en todos los problemas. Hace una distinción interesantísima entre el saber moral -que viene a fortificar el "valer" ejemplar del maestro y le permite exponer sabiamente, cuando sea necesario, las reglas del bien y del mal- y el saber técnico -que es su tesoro particular, constituido por el conjunto de conocimientos que tiene el deber de transmitir a los jóvenes que están ante él. En el capítulo siguiente tendremos ocasión de tratar detalladamente esta cuestión del saber que debe poseer el maestro. Por ello, no es necesario que nos detengamos aquí mucho en ello;

- el saber hacer resulta de la autoridad y la habilidad; parcialmente es innato y parcialmente adquirido. La autoridad no se adquiere; el educador debe poseerla de forma natural y, si la posee, debe cultivarla y desarrollarla. Es la aptitud para imponerse a los jóvenes que describe Planchard.

"No se trata de una autoridad tiránica que resulte del empleo de la fuerza o de la amenaza -esta autoridad la posee el domador de fieras en alto grado- sino que consiste en una irradiación de la personalidad total que atrae espontáneamente a los alumnos. No depende necesariamente de la ciencia ni de la fuerza física; viene más bien del corazón, de la facultad de comprender las aspiraciones de los alumnos, de vivir sus problemas, de ponerse a su alcance, de ser sincero con ello. Esta virtud se acompaña, naturalmente, de otros rasgos que están subordinados: dominio de sí, control de las situaciones que representan, iniciativa, perseverancia, a pesar de los fracasos pasajeros y de las dificultades permanentes, paciencia para soportar muchos defectos que, en suma, sólo son el signo de una falta de madurez, sociabilidad, igualdad de humor (11) ...

Es también la que el Dr. Claparède llama el "don" del educador y contra la cual se alza fuertemente, rechazando este pensamiento que a menudo se encuentra expresado: "Se nace educador. La aptitud para educar es una aptitud innata, que se podría adquirirse mediante un estudio especial (12)".

La habilidad puede ser legada por los mayores, pero debe ser perfeccionada por los talentos propios a cada educador. De ahí la necesidad de las diversas metodologías.

La autoridad es, sobre todo, función del "valer" que permite hacer observar. El educador sabrá obligar a sus alumnos a la obediencia por la disciplina; sabrá estimularlos mediante recompensas e impedirles recaer en sus errores mediante puniciones. La habilidad permitirá al educador transmitir su saber a los jóvenes espíritus de los que está encargado. Deberá encontrar procedimientos hábiles para hacérselo ad-

---

(11). PLANCHARD, Emile, La pédagogie scolaire contemporaine, Coimbra Editora, 1954, p. 246.

(12). CLARAPEDE, E.: "Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale". Delagrave. París 1959.

quirir. Sabrá, sobre todo, por sus dones artísticos y su técnica, fijar su atención para que puedan recoger todos los frutos de su enseñanza.

Ello equivale a decir que, si el educador no vale jamás será un buen ejemplo para sus alumnos; si carece de saber, no será un buen maestro; si no sabe, en fin -saber-hacer, las dos primeras cualidades (saber y valer) no valdrán nada, o al menos, no darán los resultados que se podrían esperar de ellas.

### Selección de los maestros

Planteada la distinción entre estas tres cualidades de base, el profesor Cousinet indica la forma de seleccionar a los futuros maestros. Antes recuerda que, para él, un educador

"... no es solamente un hombre (o una mujer) encargado de transmitir, mediante las diversas ramas de una enseñanza, conocimientos a unos alumnos que no los poseen, y de asegurarse a través de un cierto número de procedimientos (ejercicios, preguntas, deberes, lecciones) que los alumnos adquieren estos conocimientos y los conservan. No es solamente, por encima de esta primera tarea, una personalidad encargada de ejercer sobre el desarrollo intelectual y moral de los alumnos una influencia favorable y ejemplar. Es una persona que vive con sus alumnos, niños o adolescentes, y de tal forma que establezca entre él y ellos, incluso cuando su clase se desenvuelva de la manera más ordenada, hasta cuando su autoridad sea más rígida, relaciones sociales, lazos afectivos que le permitan no ser indiferente y que, fuera de su actividad pedagógica, sea tal o cual en cuanto hombre o en cuanto mujer (13)".

Por esta razón preconiza una selección tan ampliamente elaborada. Del mismo modo que las diferentes opciones a las futuras carreras se realizan en el curso de los estudios secundarios, debería tenerse, durante estos mismos estudios, una opción pedagógica que permitiese reconocer, ante todo por una preselección, los estudiantes que piensan llegar a ser más tarde educadores. Las autoridades del colegio podrían desde luego, por intermedio de un profesor o de un director, seguir a estos candidatos, de tal forma que puedan probar la solidez de su vocación al contacto con lo real, sobre todo por experiencias -colonias de vacaciones, por ejemplo, donde los candidatos serían empleados como monitores o directores -experiencias que podrían continuar muy bien hasta el final de los estudios secundarios. Estas estancias en colonias permitirían a estos futuros maestros demostrar su valía y también una parte de su saber-hacer. En cuanto a su saber, continuarían perfeccionándose durante los últimos años del curso hasta el momento de la opción definitiva que les orientase hacia la pedagogía o hacia otra carrera si se revelasen inaptos

---

(13). COUSINET, ob. cit. pp. 72 y 73.

para la enseñanza (14).

El pensamiento del profesor Cousinet nos parece un interesante ensayo de solución a un problema que todos los educadores consideran, prácticamente, insoluble. Así como nosotros hemos hecho referencia a ello cuando hablamos de la reunión de los miembros de la Unesco, todos los educadores saben que en la elección de los maestros hay un problema particularmente difícil. Pero ¿quien, hasta aquí, ha sabido encontrar una solución adecuada?

Actualmente los maestros son elegidos a la buena de Dios y según consideraciones superficiales, porque no poseen bastantes datos sobre la psicología del educador para seleccionar a los candidatos sobre una base científica. Una selección cabal sofocaría la raíz de un gran número de las causas de decepción que se manifiestan en el curso de la carrera de un maestro (15).

#### ¿Hay un único tipo de educador?

El problema es tanto más complicado cuanto que no existe unanimidad sobre la psicología del educador. De hecho, no existe nada de sorprendente en ello, pues cada vez estamos más convencidos de que no hay una sino varias. De la misma forma que no existe un tipo de educador ideal, sino varios tipos que pueden obtener éxito en educación (16). A título de ejemplo, citemos las opiniones de los pedagogos.

Kerschensteiner, por su parte, distingue cuatro tipos de educadores, que corresponden a cuatro métodos principales de educación:

---

(14). Cousinet señala todavía la ventaja que tendría para las autoridades del colegio poseer una idea caracteriológica de cada uno de los sujetos. Estos datos serían puestos al día al fin de cada estancia, siendo comunicados a los candidatos a fin de que pudiesen perfeccionar, lo que se ha notado de bueno en ellos y corregir lo que se ha observado de malo.

Sería necesario, igualmente, que el año escolar permitiese a estos candidatos algunas experiencias aprovechables: vigilancia de estudios, papel de organizadores en ciertas actividades escolares, etc., todas las pruebas que permitiesen cada vez mejor establecer el juicio que debería hacerse, finalmente, sobre ellos.

(15). UNESCO. ob. cit. pp. 20 y 21.

(16). Son útiles las reflexiones hechas al respecto por René HUBERT en Traité de pédagogie générales, París, P.U.F., 1959, pp. 635 y sig. Igualmente, J.M. de BUCK, Educateurs à la dérive, París, Desclée de Brouwer, 1953.

- los educadores ansiosos que temen dejar a los alumnos solos frente a los problemas por resolver y que prescriben todos los pasos del pensamiento y la conducta, oponiéndose así a toda iniciativa.
- los educadores indolentes que dejan, por el contrario, completo margen al alumno para el desarrollo de su individualidad, y se abstienen de toda sanción.
- los educadores ponderados que saben dosificar libertad y sujeción, y no tratan de apartarse de las reglas pedagógicas tradicionales.
- los educadores natos que tienen el sentido de la pedagogía práctica, la fuerza de la voluntad, la claridad de juicio, el tacto instintivo, la comprensión de los otros y el deseo ardiente de ayudar a los jóvenes a desarrollar en ellos el sentido de la espiritualidad (17).

Un gran pedagogo suizo, Caselmann (18), distingue, a su vez, dos principales: 1. El logotropo, totalmente vuelto hacia el saber y la cultura y para quien la principal preocupación es la de despertar en los jóvenes un entusiasmo por los valores culturales. Este logotropo puede ser un espíritu filosófico o un espíritu científico, según los casos. Pero, siempre, mira como primer objetivo alcanzar la instrucción que debe dar a sus alumnos. 2. El paidotropo, vuelto totalmente hacia el niño, menos atraído por el saber que por la acción de la educación y de la instrucción. Como se ve, son dos tipos completamente diferentes de educadores. Pero, de hecho, ¿por qué no podría existir un tipo intermedio vuelto al mismo tiempo hacia el saber y hacia el joven que debe recibir esta ciencia? ¿No sería ese el tipo ideal del educador?

### Opinión de los estudiantes

Lo que resultaría interesante, dice todavía el profesor Cousinet, sería conocer el punto de vista de los alumnos sobre sus educadores y aprender de ellos las cualidades que ellos exigen.

"Si se pidiese su opinión sobre todos estos puntos, ¿no podría formarse, o tratar de formar, una selección sobre esa opinión y si no se quiere conformarse a ella totalmente, examinar, al menos si, para los niños, el buen maestro es el mismo que el de la imagen trazada por los teóricos de la pedagogía? (19)

Desgraciadamente nosotros no hemos podido responder personalmente a la llamada de M. Cousinet, a pesar de todos nuestros deseos. Pero las conclusiones de una encuesta semejante fueron publicadas en Alemania, en 1930, por un pedagogo alemán llamado Keilhaeker. Esta encuesta se realizó en las cuatro provincias siguientes: Prusia, Baviera, Sajonia, Oldemburgo, y el cuestionario fué sometido a

(17). HUBERT, René, Traité de Pédagogie générale, París, P.U.F. 1959, p. 636.

(18). CASELMANN, "Wesensformen des Lehrers", citado por R. Cousinet en la formation de l'educateur, pp. 68-70.

(19). COUSINET, ob. cit. p. 73.

cerca de cuatro mil estudiantes de ambos sexos y de todas las edades, tanto de las ciudades como de las provincias. Los resultados pueden encontrarse en un libro interesantísimo que refiere las principales opiniones de los jóvenes (20).

Ahora bien, las cualidades exigidas frecuentemente a los educadores por estos estudiantes se asemejan absolutamente a las de las imágenes más clásicas que podrían trazar los pedagogos. Podrían dividirse en dos principales: cualidades morales y cualidades didácticas:

- cualidades morales: todos estos jóvenes se manifiestan unánimes en exigir de sus educadores la justicia, la bondad ("pero sin exceso de facilidad"), la cortesía, la calma, la paciencia, el dominio de sí (que no tengan caprichos, ni accesos de mal humor"); algunos adolescentes quieren que sientan afecto hacia ellos. En fin, les gustaría que tuviesen sentido del humor (lo que concuerda con las palabras del pedagogo americano Gilbert Highet (21) que insiste mucho sobre el sentido del humor);
- cualidades didácticas: también aquí desembocamos en una perfecta unanimidad. Todos desean que el saber de sus maestros sea lo más grande posible; que sepan interesarles y que los estudiantes puedan plantearles todas las cuestiones que les vengan a la mente.

## CONCLUSION

Como puede verse, siempre se llega al mismo resultado: se vuelve hacia los pedagogos antiguos; hacia los especialistas de la escuela nueva o hacia los estudiantes, siempre surten las mismas exigencias, expresadas en términos distintos, pero que se reúnen las tres cualidades básicas señaladas por el profesor Cousinet: la valía, el saber y el saber-hacer. He aquí por qué encontramos interesantes y útiles sus ideas sobre la forma de seleccionar a los maestros. Sus consideraciones nos han parecido justas porque atacan el problema de raíz y quieren aportarle una solución.

"Formar educadores, pues tal es el problema que nos hemos planteado, es: 1º descubrir, mediante una primera selección, a los individuos capaces de vivir con sus semejantes aceptándolos como tales; 2º es, después, permitirles una orientación profesional, proporcionándoles enseguida las diferentes ocasiones de probarse a este respecto y de ser probados por consejeros y directores pedagógicos; 3º es,

---

(20). KEILHAEKER, M. Le Maître idéal d'après la conception des élèves, traduc. del alemán por Ch. Chevray y Ed. Delfeld, París, Desclée de Brouwer, 1930.

(21). HIGHET, Gilbert, L'Art d'enseigner, trad. del americano por Jacques de Grandin, París, Librairie Lstra, 1958.

en fin, preparar, según estas pruebas de selección y de orientación a los que parezcan poseer las aptitudes necesarias para su futura tarea, asociando, sin cesar la adquisición del saber y la educación de tal forma que las dos actividades no sean jamás ..... totalmente dissociadas (22).

¿No era así como los maestros de la Grecia antigua y de la Edad Media elegían a los que eran según ellos dignos de continuar la enseñanza? ¿Cómo elige la Iglesia sus candidatos al sacerdocio, siempre? Como puede observarse las ideas son viejas como el mundo. Pero surgen siempre en el momento preciso en que la humanidad cree haber dado pasos gigantescos hacia el progreso para recordarla que la sabiduría es eterna y que con un poco de reflexión puede encontrársela.

De la Rev. Pédagogie, nº 7, julio 1963, pp. 622-632.

---

(22). COUSINET, R. pb. cit. p. 106.



## EL MAESTRO NOVEL EN INGLATERRA

por Mina J. Moore-Rivolucrí.

Desde 1.960, la escuela normal de Inglaterra exige tres años de estudios y escoge sus alumnos entre los que, habiendo hecho seis o siete años de Liceo y estando en posesión del certificado de Fin de Estudios 2ª etapa o bien no han encontrado plaza de maestro, o bien no la han buscado. Son, en suma los alumnos que se destinan a la primaria o a la enseñanza general, sea en la escuela llamada moderna, sea en la escuela única, llamada comprensiva. Todavía hoy, los programas que conducen al examen final están bastante recargados, porque durante estos años, se hace preciso fundamentar una cultura personal, inculcar al alumno un conocimiento suficientemente extenso de las materias que habrá de enseñar y darle al mismo tiempo la formación profesional que le permitirá hacer frente al grupo de alumnos que le correspondan en su primer nombramiento, pequeños, medianos o grandes, según su elección. La parte teórica: historia de la pedagogía, psicología, metodología general y especial vendrá a reforzar la experiencia práctica de la clase.

Todo está bien; es preciso admitir que un buen conocimiento teórico fortalece, pero si bueno es éste, cuando el joven maestro es designado a una escuela y aunque sea colocado bajo la autoridad de un director comprensivo, deseoso de ayudarle a hacer bien sus tareas, su situación es un poco la del que, teniendo su permiso de conducir, pasa un primer mes de pesadilla puesto que se encuentra sólo, responsable de un coche. Porque todo director, con escaso personal, se encuentra en la necesidad de pasar la mayor parte de la semana dando él mismo clase, lo que junto con sus trabajos administrativos, le deja poco tiempo para ocuparse de una manera seria y continuada de sus maestros noveles. Es pues, solo en el ejercicio de sus funciones cuando el joven maestro comprende verdaderamente que está bien lejos de saberlo todo.

Por ello el Instituto de Pedagogía (1) que depende de cada Universidad, se ocupa de las escuelas normales de la circunscripción y de las necesidades pedagógicas o intelectuales de los maestros de es-

---

(1). Que no debe confundirse con la Sección de Pedagogía universitaria que forma parte integrante de la Facultad de Letras y se ocupa sobre todo de la formación de licenciados destinados al profesorado.

cuela (sin excluir los profesores de Liceo). Este organismo puede, pues, prestarles un buen apoyo.

La mayor ayuda que les aporta es poner a su disposición una extensa y variada biblioteca con gran cantidad de libros, revistas, textos oficiales que no les llegarían nunca por vía ministerial.

En la biblioteca el joven maestro no solamente puede ampliar los conocimientos ya adquiridos, sino ponerse al corriente de todo lo que se publica, y que le puede ayudar para su clase y aún fuera de ella. Y evidentemente no es solo el joven maestro quien la frecuenta sino también los maestros con experiencia que acuden a ella con el ánimo de encontrar nuevas ideas, nuevos métodos, deseosos de ponerse al día. Todos los que sienten necesidad de estar al corriente pueden aprovechar las riquezas de esta biblioteca abierta desde las 9 a las 22 horas. Los locales bien iluminados, bien instalados, que invitan a un trabajo continuado y silencioso, son atendidos enteramente por un bibliotecario que está a la disposición de los lectores. Y por supuesto, la tradicional taza de té no puede faltar, hay igualmente una cantina donde los que frecuentan el Instituto pueden encontrarse, cambiar ideas, resolver en un ambiente amistoso gran número de dificultades. Es de notar que todo esto se organiza sin organización por así decirlo, y que el profesorado de la Universidad no se halla necesariamente allí. Son más bien los antiguos alumnos de la escuela normal quienes aprovechan estas facilidades, pero nada impide al profesor del Liceo, de cualquier Facultad hacer otro tanto.

El Instituto de Pedagogía, dirigido siempre por un profesor de Facultad, secundado por otros profesores, se consagra totalmente al bienestar intelectual y profesional, de los maestros en ejercicio. Un personal administrativo bastante numeroso se ocupa de organizar cursos, conferencias, jornadas, siguiendo los deseos expresados por "el alumnado". Y el personal universitario se halla de servicio mañana y tarde. Para atender a los que están lejos, el Instituto organiza en otros centros docentes, conferencias para permitirles tomar contacto y renovarlo en el desarrollo de una materia dada. A título de ejemplo, el Instituto Pedagógico de la Universidad de Liverpool organiza cada año un "cursillo práctico" para los que están en su primer año de enseñanza y cursos sobre geografía, historia, matemáticas, ciencias, lenguas vivas a diferentes niveles. O bien se estudian cuestiones generales referentes a la escuela maternal: música, arte de contar historias, primeros libros . . . . ., post y cultura básica.

Al cabo de algún tiempo, el Instituto se dió cuenta que muchos de los maestros llegados allí para completar su formación, deseaban hacer un trabajo personal y serio. Se ha creado pues con esta intención un diploma para los maestros de niños anormales, y un diploma de pedagogía para los que han enseñado por lo menos durante cinco años. El trabajo exigido es de un nivel mucho más elevado que el de la escuela normal. El diploma supone un examen y una memoria. Algunos van más lejos y se presentan dos años después a una licenciatura de pedagogía. Lejos de ser el camino fácil de obtener un título, el exa-

men escrito, oral y desarrollar una lección, es complejo. Los estudiantes que se presentan encuentran a menudo que la preparación exige un esfuerzo intenso; trabajan por la tarde, después de una jornada intensiva puesto que son a menudo directores de escuela: Son seguidos de muy cerca por el personal del Instituto y también, en el caso en que su especialidad lo exiga por otros miembros del profesorado de la facultad. Estos estudiantes maduros, teniendo una larga experiencia de la vida, pueden aportar un trabajo profundo y de gran valor.

Así, cursos y conferencias ofrecen a los maestros y a los profesores la posibilidad de un contacto directo con los universitarios inspectores, o maestros con prestigio. Estos contactos, estas discusiones fructuosas, no pueden ser más útiles y enriquecedoras para cuantos participan en ellos.

De suerte que el joven maestro aislado, sea por su naturaleza, sea por las dificultades de la materia, el que se cree abandonado a su pesada tarea, encuentra alrededor de los maestros más experimentados, un ambiente simpático, intelectual y aún fraternal, en un medio donde las dificultades se tratan a la medida de cada uno.

(De "L'education Nationale", nº 18. Mayo 1.964).



## LAS ESCUELAS NORMALES Y LA FORMACION DE LOS MAESTROS

por R. MÉRIAUX

Director del Centro nacional de Pedagogía especial.

Los frutos golpeados no se conservan. Deben ser rápidamente consumidos o será necesario preservarlos y, entonces, sus condiciones de empleo son determinadas cuidadosamente. Su valor es apreciado, principalmente, por los que los hacen madurar; pero, cambian los hombres, cambian los lugares, cambian los tiempos, y su renombre desaparecer lo mismo que su eficacia.

Probablemente, nosotros no contribuimos suficientemente a la maduración en la formación de los hombres y de los maestros. Felizmente, muy a menudo, a pesar nuestro o a nuestras espaldas, el tiempo trabaja y nuestro asombro ingenuo advierte resurgimientos imprevistos que nos parecen, a primera vista, una injustificada excepción a nuestras normas habituales. Esos muchachos y muchachas no tenían ni la marca del "bon faiseur", ni la chispa por la que reconocemos el genio, ni la fortaleza de temple que permite presagiar las construcciones sólidas, y, sin embargo, se han convertido en hombres y mujeres brillantes, creadores, educadores apreciados. Habíamos olvidado que ciertas aleaciones adquieren, en el período de maduración, algunas de sus propiedades definitivas.

Es verdad que toda formación profesional es el reflejo de una concepción filosófica; es necesario dar entrada a la información, a la reflexión, a la iniciación, a la práctica; toda formación profesional se inserta en un mundo, en una época, dentro de una perspectiva; va dirigida a preparar para un oficio; se sitúa en un clima, en un marco más o menos favorable y cada uno cree siempre haber encontrado el clima y marco mejores, tendiendo a su "marca de fábrica".

Pero, si las estructuras tienen su importancia, lo que cuenta, principalmente son las posibilidades de expansión y de reflexión que ofrecen. Sólo son eficaces cuando permiten dirigir y favorecer la profundización personal del valor humano y cultural del joven maestro; es decir que la duración de la maduración es un elemento esencial y que la formación constante, escalonándose en el tiempo, enriquecida por la experiencia, permite nuevas tomas de conciencia.

Una formación profesional que no crease en los jóvenes maestros la necesidad de un examen de conciencia y de confrontación con la experiencia de los demás, olvidaría la importancia del tiempo y faltaría a sus propios fines, no solamente en el inmediato, sino también en el futuro.

Desde que se pensó en una preparación específica de los maestros, la formación de los profesores ha planteado, más o menos claramente, todos estos problemas. Todos nosotros estamos más o menos ligados a las instituciones en el seno de las cuales hemos vivido, que han sido nuestros marcos, ambientales o a cuya vida hemos contribuido. Nos resulta extremadamente difícil "despersonalizar" las discusiones.

Los que han sido alumnos de las antiguas escuelas normales, en la que entraron a los 15 ó 16 años, donde siguieron serios estudios y trabaron profundas amistades, donde conocieron admirados maestros y a las que permanece nostálgicamente aferrada una parte de juventud, donde se reúnen anualmente para tratar de rejuvenecerse, no han podido ver desaparecer sin lamentaciones, esta forma de escuela normal, situada en el origen de lo que ellos son y sin la cual no hubieran podido llegar a serlo.

Los que desde 1945, dentro del marco de las instituciones existentes, han podido, al salir del primer ciclo de los colegios, o de los cursos complementarios, preparar el bachillerato, bajo la dirección de profesores y maestros experimentados y adquirir enseguida la calificación de maestros, se sienten ligados a esta forma de escuela normal, más abierta, más adaptada al mundo moderno, de la misma manera que sus antecesores lo estaban a sus escuelas normales. Los profesores que han tenido cerca de sí durante cuatro años a los alumnos maestros y que les han guiado con vigilancia con un profundo sentido de su responsabilidad, saben muy bien cuántos servicios han prestado a estos jóvenes y se sienten naturalmente inclinados a pensar que, sin ellos, su éxito no hubiera sido seguro. Creen también que los adolescentes que entran a los 15 ó 16 años en un establecimiento donde deben prepararse para una profesión se sentirán más implicados en su tarea.

Algunos de los que, por vocación o por diversas circunstancias han tenido que enseñar en clases de formación profesional que exigen el bachillerato y que se han dado cuenta del interés que los jóvenes ponen en su preparación profesional, han comprobado que la presencia de los alumnos-maestros antes del bachillerato, en las escuelas normales, no es la condición sine qua non de una formación profesional eficaz, pudiendo desear, por ello, una escuela normal que sólo admitiese a los alumnos después de cursado el bachillerato.

Por otra parte para defender su tesis, cada uno da argumentos valiosos que merecen ser respetados.

Las antiguas escuelas normales que preparaban para el título superior, tenían una notable coherencia interna — coherencia que, a pesar de todos los esfuerzos realizados no ha podido repetirse. Desde el primer año, el alumno-maestro tomaba un contacto real con la profesión, en la escuela aneja y en clase de práctica; nada más entrar, se sentía marcado por la escuela donde iba a enseñar. La cultura general que debía adquirir y que adquiriría tomaba un sentido; se daba cuenta del interés de sus estudios y del resultado de sus esfuerzos.

Quizá el marco fuese estrecho, pero se sentía a gusto con compañeros que serían maestros y de su "misma promoción", lo que treinta o cuarenta años después, en las reuniones de antiguos alumnos de escuela normal, constituye un verdadero placer. Es verdad que los mejores de ellos no siempre tenían la posibilidad de proseguir sus estudios, pero no experimentaban ningún rencor por ello, felices de ingresar en una función que amaban y a la que nadie negaba ni su valor, ni su importancia. Salían del pueblo e iban a servir al pueblo. Estaban orgullosos de ello.

El más rudo golpe asestado a las escuelas normales se dió durante el nefasto período en que la opinión pública fué orientada políticamente contra los maestros, haciéndoles injustamente responsables de una derrota. A partir de la liberación se hacía necesario volver a abrir las escuelas normales, lo que se hizo, como reparación de una injusticia.

La institución, cuya utilidad no podía ser discutida, debía esforzarse por encontrar, aún conservando la sanción del bachillerato que sustituyó al título superior, una forma que volviese a sumergir a los jóvenes, en general de origen modesto, en un clima que les orientase, desde el ingreso, hacia su profesión. En efecto, desde el primer año de escuela normal, los alumnos-maestros eran encaminados hacia el niño y en sus estudios, además de la preparación del bachillerato y las materias ordinarias del programa, se introducían disciplinas consideradas como indispensables para el futuro maestro: psicología del niño, trabajo manual, dibujo, música, educación física, etc. La segunda parte del bachillerato, estimada como más cercana al título superior y, por lo tanto, más útil para el futuro maestro, según se creía, estaba constituida por las ciencias experimentales. Un año o dos de formación profesional venían a completar el todo. De hecho, en la mayoría de los casos, sólo un año de formación profesional ha coronado el edificio salvo en un número, bastante reducido desde luego, de escuelas normales donde se mantenía el principio de la formación profesional en dos años para dos categorías de alumnos; los ingresados directamente en clase de primero y los admitidos después del bachillerato.

Ineluctablemente estando condicionado el acceso a la formación profesional por la obtención del bachillerato, cualquiera que fuese la inquietud pedagógica de los profesores que conservaban siempre plena conciencia del destino de sus alumnos, el éxito en el examen se convirtió, rápidamente en un glo-

rioso título de las escuelas normales y en un peligro. La formación profesional debía ser revalorizada y este fué el objetivo primordial de un cierto número de profesores y de directores de escuelas normales que se aferraban a los dos objetivos con idéntico interés y que los defendían siempre con gran ardor. El argumento más fuerte es la importancia de la inmersión pedagógica y de su duración para la formación de los maestros y éste es un argumento de peso.

En estas escuelas normales donde entran los alumnos-maestros de 14, 15 ó 16 años, ingresan, igualmente, candidatos admitidos al concurso después de cursado el bachillerato, cuyo trabajo es satisfactorio. Las opiniones se dividen: algunos pretenden que estos alumnos se beneficien del clima general de la institución, clima entretenido y mantenido por los que permanecen en ella cuatro años; otros afirman que los candidatos que llegan después del bachillerato toman más en serio su formación profesional.

¿Cual es la parte objetiva y la pasional de estos argumentos? No sabríamos decirlo. La pasión no excluye, necesariamente la objetividad.

Otros ven en la cohabitación, dentro del mismo un establecimiento de adolescentes de 14-15 años y jóvenes de 20-21 años, un obstáculo para una formación abierta al sentido de la responsabilidad en un clima de libertad autónoma.

Nadie, o casi nadie, discute ahora la necesidad de una formación profesional en dos años. Desde el momento en que quisimos teniendo en cuenta la importancia de la maduración necesaria, mantener a nuestros alumnos-maestros, con nuestros medios de alojamiento, más tiempo en contacto con las preocupaciones de formación profesional, se iniciaron experiencias, cuyos aspectos positivos pueden ser referidos principalmente por lo que respecta a la supresión del falso problema de la oposición entre teoría y práctica, cultura y saber-hacer.

La evolución de las estructuras de toda nuestra enseñanza resolverá, probablemente, y por encima de todas las divergencias de opinión, el problema de las clases de bachillerato y de formación profesional. Pero lo que actualmente se plantea es, ante todo, la cuestión de la formación profesional en dos años. Está en preparación un ensayo de reforma que indicará la parte que debe concederse a los programas, los horarios, las relaciones entre práctica y reflexión, la parte humana y la correspondiente al tiempo.

El maestro del mundo contemporáneo -- y no somos nosotros los únicos en pensarlo-- debe ser cultivado, dominar su cultura y su enseñanza, tanto más cuanto que el joven maestro se halla sumergido en un mundo en constante evolución y su formación debe ser, por lo tanto, abierta y muy sólida. Es importante, desde luego, que posea los conocimientos psicológicos, sociológicos, y pedagógicos esenciales

y los de las diversas materias a enseñar, que esté en condiciones de evitar los graves errores educativos, pero también que sea inteligente, reflexivo, apto para adaptarse a las nuevas formas de un mundo en gestación. Este maestro tendrá que preparar a los hombres del año 2.000.

Si creemos en las escuelas normales, nos preocuparemos también por hacer posible la preparación de todos sus maestros y este es otro problema importante. Sin embargo, es necesario pensar que no bastará con tener cuatrocientas plazas de internado en una escuela normal para poder recibir a cuatrocientos jóvenes. Los dormitorios demasiado numerosos que podían ser aceptables para adolescentes son rechazables para recibir a los jóvenes y también para recibir a los maestros en la escuela normal.

Me abstengo voluntariamente de hablar de las formaciones profesionales especiales: futuros maestros de colegios de enseñanza general, infancia inadaptada, clases de transición y clases terminales, etc.

los problemas son numerosos: la reforma de las E.N., el reclutamiento de los maestros, la orientación de la enseñanza, las enseñanzas especializadas, etc. Mis palabras no tienen otro objetivo que abrir la discusión. Las soluciones están en marcha ya. Las confrontaciones, incluso apasionadas, son productivas.

Para terminar, quisiera subrayar de nuevo el hecho de que la formación profesional no se adquiere solamente merced al contacto profesor-alumno; la información es necesaria, pero más lo es la reflexión personal consciente y también la maduración lenta, y a veces, inconsciente, durante la cual las ideas y los actos realizan su camino, a veces pausado, a veces fantástico. El valor de una formación no es únicamente función de la importancia de los programas y del rigor de los horarios. No solamente es necesario estimular el trabajo con un contenido preciso y repeticiones regulares que representen las compulsiones indispensables, sino que también es preciso que exista un clima que mantenga alerta el espíritu que enriquece la vida cotidiana y que hace que cada uno se halle, al terminar, rico de una miel "que es toda suya". El maestro debe ser, en este sentido, un hombre rico.

De la Rev. L'Éducation nationale, nº 14, 16 abril 1964, París, pp. 12-23).



## OBSERVACIONES SOBRE LA FORMACION DEL MAESTRO

por Luis NOUSSAN-LETRY

Carácter general de la formación del maestro en Alemania. El plan de estudios del Instituto para la Formación de Maestros de Passing. Inadecuación de toda limitación y de todo trasplante de planes y verdadero sentido de la política educacional comparada. Deficiencias fundamentales de nuestra escuela normal. La superposición de formación y capacitación profesional. El exceso de maestros y el presunto carácter popular de la escuela normal. Deficiencias de hecho: verbalismo, enciclopedismo, formalismo. Falencia de la escuela normal como institución. Escuela y situación histórica: su congruencia. La conciencia de la situación como base para cualquier modificación de fondo de nuestra enseñanza. La limitación y selección del alumnado normal como medida urgente e impostergada. Indicaciones prospectivas; la transformación progresiva de la formación del magisterio.

En Alemania me dediqué también a examinar la formación de los maestros para la escuela primaria. Se encuentra también regulada por una legislación de carácter federal. En casi todos los estados de la República Federal Alemana los maestros se forman en institutos especiales que exigen el bachillerato como estudio previo, o sea que presentan las mismas condiciones de ingreso que las universidades; en Hamburgo el maestro recibe formación universitaria. Los profesores secundarios, por su parte, se forman exclusivamente en universidades, incluso los profesores de religión. Luego de la difícil situación creada por la última guerra se tiende a generalizar en los estados alemanes el plan de estudios de seis semestres, o sea de tres años de estudios para la formación del magisterio. En los estados donde no se lo ha podido implantar, todavía se sigue el plan de estudios de cuatro semestres. Es preciso no olvidar la situación gravísima que debió afrontarse al concluir la guerra. Se debió reconstruir escuelas y solucionar el problema de la falta de educadores, diezmos por la guerra. Se debió además emprender una reorganización de toda la enseñanza para eliminar el sentido totalitario que había tenido hasta entonces, a partir de su organización de acuerdo con finalidades estrictamente político-estatales bajo el nacionalsocialismo.

Visité el Instituto de Passing, cercano a Munich. Los estudios tienen casi jerarquía universitaria, si bien el trabajo en tales institutos no se fundamenta en la misma forma o en igual medida sobre el principio de la libre investigación de rige en las universidades. Los alumnos asisten a conferencias y a clases prácticas y deben participar en determinados grupos de trabajo y de investigación. No existen exámenes parciales. Lo fundamental es haber trabajado al lado de determinados profesores y demostrar una madurez necesaria en el examen final que concluye la carrera. El plan de estudios que se cumplía en el Instituto de Passing cuando lo visité, todavía de cuatro semestres comprendía las siguientes asignaturas o temas de trabajo:

1º Filosofía. (Con sociología). (Dos horas semanales en los dos primeros semestres y dos horas en el tercero).

2º Pedagogía. (Tres horas en el primer semestre, dos horas semanales en los dos siguientes y una hora de pedagogía social en el cuarto semestre).

Historia de la educación. (Dos horas en los dos primeros semestres y una en los dos últimos).

Psicología. a) Psicología general (Dos horas semanales en el I semestre); b) Psicología pedagógica y genética (dos horas en el II semestre); c) Psicología diferencial, de los sexos y de la comunidad (dos horas en el III semestre); d) Caracterología y tipología (dos horas en el IV semestre).

Didáctica. (Dos horas en el I semestre, dos en el III, y una en el IV).

Pedagogía de la Religión. (Dos horas en cada semestre).

3º Didáctica especial. (Dos horas en los dos primeros semestres y tres en los dos últimos).

Introducción en el contenido educativo de la escuela primaria. (Dos horas en cada semestre).

Práctica de la enseñanza. a) Observación de clases modelo (una hora semanal en cada semestre); b) Ensayos de enseñanza (dos horas en cada semestre); c) Comentario y discusión de clases (una hora semanal en cada semestre); d) Clases de prueba (una hora semanal a partir del segundo semestre); e) Práctica general (dos medias semanas en el I semestre, una semana en el II y cuatro en el III).

4º Folklore, sociología regional y fonética con ejercicios. (Tres horas en el I semestre, cuatro en el II y dos en el III y en el IV).

5º Educación musical y metodología de la música. (Tres horas semanales en el primer semestre y dos en cada uno de los siguientes).

Técnicas escolares (dibujo en el pizarrón, construcciones, preparación de diapositivas y proyección de películas cinematográficas) con Metodología del dibujo y de la enseñanza de oficios. (Una hora semanal en el I semestre, dos en el II y una en cada uno de los restantes).

Educación física y metodología de la educación física. (Dos horas en cada uno de los cuatro semestres).

Todo estudiante debe participar además, en cada uno de los semestres, en dos grupos de trabajos prácticos comprenden dos horas continuadas por semana.

Como puede advertirse, los estudios tienen carácter estrictamente profesional y especializado. La formación general la ha adquirido ya el futuro maestro en el bachillerato. Se advierte la importancia que se le asigna a la formación estética del maestro; se dedica mucho tiempo a su formación musical y plástica con el objeto de que en el ejercicio de su profesión se encuentre en condiciones de despertar y orientar formas de expresión en el niño. Por otra parte, como puede advertirse en el plan de estudios y se desprende de la organización federal de la enseñanza, la formación del maestro tiene de por sí un carácter regional. En el plan de estudios de seis semestres para la formación de maestros, que como he dicho tiende a generalizarse en todos los estados, se amplía e intensifica la formación profesional.

La política educacional comparada exige establecer conexiones entre los sistemas escolares y las respectivas situaciones históricas; tal comprensión hace desvanecer como quimérica cualquier idea de simple imitación o trasplante de organizaciones escolares extrañas; su utilidad reside, precisamente por eso, en la ampliación del horizonte dentro del cual se contempla cualquier situación escolar. Mis observaciones y reflexiones en Europa han proporcionado un fundamento más amplio y complejo a mi convicción sobre el carácter anacrónico e insuficiente de nuestras escuelas normales. El presente informe me ofrece la oportunidad y me impone en cierto modo la obligación de señalar sus fallas fundamentales y la consiguiente necesidad de una reforma de fondo.

Una primera deficiencia fundamental que presenta nuestro régimen de escuelas normales reside en la pretensión de lograr en adolescentes una formación "general" y profesional al mismo tiempo, o bien,

visto desde otro ángulo, su pretensión de lograr en dos años, y durante el período de adolescencia, la formación general y profesional que debe poseer un maestro. Esta deficiencia fundamental no sería tan grave si no se tratara de una profesión social tan delicada y de tan grande responsabilidad. Dicha deficiencia fundamental tiene sus raíces históricas en el origen de la institución misma y de ella derivan muchas otras: la insuficiente formación del maestro y el carácter enciclopédico de sus estudios, la formación profesional insuficiente y apresurada, la falta de madurez de los agregados y su falta de sentido profesional.

La elección del magisterio como estudio profesional es entre nosotros demasiado temprana. En muchos casos no hay elección y se pasa del ciclo básico al ciclo superior del magisterio por inercia, por imposición de los padres o por motivos totalmente circunstanciales. No se elige la carrera por una vocación incipiente que tan sólo en raros casos podría manifestarse tan temprano. Falta por consiguiente ese momento de decisión personal y con él una condición fundamental para la formación del sentido de la profesión en el maestro. Este sentido profesional, por otra parte, no puede adquirirse en estudios breves que coinciden con los últimos años de la adolescencia.

Nuestros maestros egresan sin madurez personal y sin madurez profesional. Además de la formación previa y de la formación especializada posterior, quien ha de ser maestro ha de haber vivido su adolescencia como adolescente y no urgido por estudios enciclopédicos y estudios profesionales prematuros cuyo pleno sentido no alcanza a comprender.

Por otra parte, se forma actualmente en las escuelas normales un número excesivo de maestros que egresan en las condiciones señaladas. Se derrocha esfuerzo en la formación de maestros que no se dedicarán a la enseñanza y se de impartir-penosamente- formación profesional de resultados particularmente dudosos a adolescentes que carecen de condiciones intelectuales o morales para la docencia. Una selección rigurosa del alumnado mejoraría de por sí la situación, pero en lugar de ello se sigue lamentablemente una política opuesta: se multiplica el número de divisiones en las escuelas y persiste la aberración de medir la jerarquía de un establecimiento por el número de sus alumnos y por su lugar en el presupuesto en lugar de hacerlo por la calidad de su enseñanza y por el desempeño de sus egresados.

Un error lamentable se coordina con tal política escolar: el creer que la escuela normal es una escuela popular porque a ella puede ingresar quien quiere. La escuela normal será popular en la medida en que logre cumplir su misión de formar maestros para el pueblo, en la medida en que proporcione al maestro la formación adecuada para actuar en forma plena y eficiente como tal en su medio. Nuestro sistema de formación masiva e indiscriminada de maestros no presenta ninguna posibilidad de solucionar, por ejemplo, el problema de la falta de maestros para las escuelas rurales.

Se forma un número excesivo de maestros; además de los establecimientos "oficiales" existen colegios incorporados. No pretendo tocar el problema de la enseñanza privada, que tal como suele ser discutido es, a mi juicio, un problema mal planteado. Quisiera solo señalar como en principio resulta muy discutible la formación de maestros nacionales que han de actuar en un sistema de educación pública nacional en establecimientos privados que presentan las mismas deficiencias de las escuelas normales más algunas propias, que admiten a los alumnos excluidos de las escuelas normales y que, por la multiplicación de situaciones de hecho, hacen más difícil cualquier reforma.

Además de las deficiencias de principio, que deseaba examinar para fundamentar la necesidad de una reforma de fondo y total, ya que cuando los fundamentos son endeble no puede construirse sobre ellos nada sólido, el sistema imperante en nuestros establecimientos normales oficiales e incorporados presenta deficiencias particulares de hecho que comparte con todas las ramas de nuestra escuela media. Se trabaja poco y se trabaja mal. Se estudia por manuales, mentores y "apuntes" y hasta en las asignaturas profesionales suele reinar un verbalismo hueco. Consiste en un asirse a las palabras y repetirlas sin sentido, sin una visión de la cosa misma, como un medio casi mágico de superar una dificultad (la pregunta del profesor) mediante una frase aprendida que debe actuar como conjuro. Por tal camino se hace descender a nuestro adolescente a la condición de nuevo primitivo.

El sistema de calificaciones y exámenes, congruente con el todo, depara al profesor tareas absurdas en las cuales es preciso persistir. La obligación de fiscalizar exámenes en los establecimientos incorporados le depara situaciones enojosas e inmerecidas, en dos oportunidades debí observar a profesores que comenzaron a tomar examen munidos del libro de texto. Podría multiplicarse la relación de hechos menudos pero sintomáticos. Lo expuesto basta para señalar la necesidad de reflexionar sobre la deplorable situación de impotencia de los profesores que trabajan con conciencia de la situación y de su responsabilidad ante un sistema y ante prácticas viciosas frente a las cuales se estrellan las mejores intenciones individuales; de los resultados somos todos responsables. El profesor que asciende a la condición de inspector o de funcionario se desvincula de la enseñanza y de sus problemas menudos y contempla el todo desde otro ángulo.

La consideración de hechos de la misma serie podría hacer comprensible el desapego de muchos universitarios por los problemas de nuestra enseñanza secundaria y normal y la aspiración común en la mayoría de ellos a abandonar o evitar tales tareas, si tal actitud no fuera ya incomprensible por la tendencia común entre nuestros intelectuales a colocarse por encima de la situación. Por mi parte indico tales hechos con la misma intención que me lleva a preocuparme por ellos: la voluntad de influir en una realidad humana en la cual estamos implicados y de la cual todos somos responsables. Lo contrario, despreocuparse por tales problemas y colocarse por encima de la situación, sería negativo e inauténtico. Nuestra voca-

ción y la especulación si no podemos influir de un modo positivo en nuestra realidad humana.

Examinar deficiencias de nuestra enseñanza y afirmar al mismo tiempo su congruencia dentro de la totalidad de nuestra situación puede parecer una contradicción de sentido. Tiene sentido, sin embargo, en cuanto tiende a dar testimonio de la situación y a agudizar la conciencia de la situación misma. En una modificación o reforma de la enseñanza se debe tender a un cambio de fondo o de sentido de toda la enseñanza; se trata de cambiar en su conjunto y a largo plazo toda una situación determinada.

En qué medida sea posible orientar deliberadamente un sistema de educación sistemática hacia una mejora de fondo que incida en la formación de un pueblo, es un problema muy complejo y difícil.

En todo caso las bases deben derivar de la conciencia de la situación que se desea modificar. (No puede ser otro el punto de partida). Apelar a modelos, principios o sistemas (sobre todo extraños) puede ser útil después de tomar conciencia de la situación, o incluso antes, si no se lo hace en actitud imitativa, para esclarecer la conciencia de la situación, pero la base fundamental es la situación misma, y la conciencia de dicha situación es base y punto de partida.

Toda educación se encuentra, en el fondo, en permanente transformación, que en gran medida se cumple en forma espontánea y modifica lentamente su sentido hasta modificar las instituciones escolares. Por su parte, un sistema de enseñanza deliberada y sistemática no debería encontrarse nunca a la zaga de la situación. Debería encontrarse conscientemente en estado de permanente reforma, en cerrar en sí la posibilidad de asumirse como crisis. La medida en que pudiera asumir su propia crisis sería el índice de su madurez.

Integra la conciencia de la situación o se da unida a ella la conciencia de un déficit y, aunque imprecisa, la conciencia de una hacia donde o de un para qué de una posible modificación. Apelar a la conciencia de la situación y a la idea de finalidad que debe integrarla no es refugiarse en un orden de anhelos vagos e irrealizables, sino por el contrario, tratar de hacer pie y de plantearse en la realidad misma. Integra precisamente nuestra situación, y es algo de lo cual es preciso tomar clara conciencia, la tendencia a buscar soluciones rápidas de alcance general y definitivas, y a buscarlas a través de modificaciones de carácter estructural o formal. Se piensa así en primer lugar en soluciones de tipo reglamentario, administrativo o de estructuración, sin pensar que partir de soluciones de tal carácter es más bien ocultarse la gravedad del problema.

A la crítica de nuestras escuelas normales no he de agregar, por consiguiente, indicaciones para la modificación de su plan de estudios. El problema de la formación del maestro no es, por otra

parte, un problema que pueda ser encarado en forma aislada o parcial, pues remite a una situación total; exige mejorar nuestra enseñanza secundaria y considerar el problema de la formación de nuestro profesorado secundario.

La transformación de fondo de la formación de nuestro magisterio cuyas líneas generales se desprenden de todo lo anterior, resulta particularmente difícil. Exige una transformación progresiva de las escuelas normales en escuelas secundarias, la formación del maestro en estudios especializados posteriores al bachillerato establecido en forma progresiva en los lugares en donde se cuente con profesores competentes para formar a los futuros maestros, coordinados con un sistema de becas y con una mejora de las remuneraciones del magisterio unida a la prohibición rigurosa de toda actividad remunerada fuera de la docencia, incluso durante las vacaciones.

Como sería erróneo no hacer nada ante la imposibilidad de hacerlo todo, y dada la falencia de la escuela normal como institución, se impone como medida urgente limitar en forma estricta el número de alumnos que actualmente reciben formación secundaria profesional en las escuelas normales de acuerdo con las necesidades reales de la población escolar de cada zona. La selección necesaria que tal limitación impondría mejoraría de hecho, aun dentro del plan actual, el nivel de nuestros maestros. La limitación debería comprender, por supuesto, a todos los establecimientos, tanto oficiales como incorporados.

(De la "Revista de Educación". La Plata, Argentina, núms. 5 + 6, Mayo - Junio, 1960).



# LA FORMACION DE LOS MAESTROS DE ENSEÑANZA PRIMARIA

por M. ROUGEAUX, Inspector de Enseñanza Primaria.

Aún reconociendo el valor primordial de las antiguas estructuras, es decir, de nuestras escuelas normales primarias que durante cerca de un siglo (1830-1940) han sido un modelo, es evidente que cada vez se adaptan menos a las necesidades actuales, y, sobre todo, futuras.

A los que pudieran asombrarse y pensar que si han cumplido bien su papel en el pasado nuestras escuelas normales, aún pueden desempeñarlo de nuevo, se les debe advertir que la situación general ha cambiado y que a nuevas situaciones son necesarias nuevas soluciones. De 1830 a 1900 y hasta 1940, la escuela primaria, aunque se haya desarrollado considerablemente, ha variado poco en sus objetivos y estructuras, en respuesta a las constantes necesidades sociales. ¡Pero quien no ve que hoy no puede ocurrir lo mismo! Además esto no ha pasado desapercibido a los reformadores actuales y, en particular, a los promotores del plan Langevin-Wallon, inspirados en los "Compagnons de l'Université nouvelle", que, desde 1918, miraban hacia el porvenir.

En 1934:

M. Pécaut, entonces director de la E.N.S. de Saint Cloud, me daba cuenta de un proyecto de ley que preveía la transformación de las E.N. sobre la base siguiente:

Recibirían alumnos que tuvieran el B.S. y les prepararían en 2 (o tres años) para su función. Cada E.N.S. sería dirigida por un director y un subdirector, uno literario y otro científico (ambos antiguos I.P.) que darían las enseñanzas fundamentales en psicología y pedagogía, mientras que otros profesores proporcionarían las enseñanzas especializadas: agricultura, legislación rural, enseñanza artística, etc.) Por otra parte, el B. S. sería preparado en las E.P.S. del departamento donde los alumnos serían admitidos después de concurso, y becarios completos como en la E.N.

M. Pécaut veía en ello una ventaja triple:

1º Los alumnos que preparasen el B.S. serían más estimados que en la E.N. (demasiado a menudo el B.S. era un examen "colegial").

2º Como existía un concurso de reclutamiento para ingresar en la E.N., - concurso abierto a todos los alumnos que poseían el B.S.-, ello daba una probabilidad a los alumnos desbancados de 16 años.

3º La E.N. podía consagrarse plenamente a la formación de los maestros, tanto mediante cursos teóricos como mediante períodos prácticos.

Era pues ya adaptada de las E.N.S. y de lo que se hacía en algunos países extranjeros, la reforma actual, en sus principales rasgos; la E.N. que se transformaba, esencialmente, en una escuela de pedagogía.

Si he traído a la memoria estos recuerdos ha sido, ante todo, para mostrar que la idea es antigua y que está en perfecto acuerdo con las tradiciones laicas y republicanas. Si ha conseguido un principio de aplicación, por otra parte, bastante discutible, durante la última guerra, ello no es una razón para rechazar definitivamente esta posibilidad, bien entendido que es preciso adaptar la reforma a las necesidades actuales.

Dicho esto, veamos los principales problemas que plantea esta transformación, que no puede ser disociada de la reforma general de la enseñanza en todos los niveles.

1.- ¿Qué nivel de instrucción general debe exigírseles a los maestros de enseñanza primaria?

2.- A partir de este nivel, ¿se debe especializar a estos maestros para prepararles en tareas diferentes tales como: clases maternas; clases primarias elementales; niños inadaptados; enseñanza agrícola, doméstica, etc., que continuarían, entonces, siendo idénticas en el curso de la carrera?

3.- ¿Debe hacerse de suerte que esta preparación pueda servir introducción a una formación adaptada a enseñanzas de un grado superior? ¿Cómo concebir este paso?

4.- Esta formación ¿debe ser dada en establecimientos especiales? ¿De qué naturaleza? Cuál sería el reclutamiento de éstos?

La sola enumeración de estos problemas muestra la complejidad pero también la importancia de las soluciones que deberían adoptarse al respecto.

### Nivel de Instrucción general

Es de lógica histórica que el nivel de los maestros precede (sobrepasándolo, evidentemente) al nivel general de instrucción de la sociedad.

Si hace algunas centenas de años cuando el analfabetismo era general bastaba con saber leer (y escribir) para enseñar, si el B.E. fué sentido como necesario y suficiente hace cien años, el B.S. como base indispensable hacia 1.900 y hoy día, el bachiller es el minimum, es posible que dentro de algunos decenios, se juzgue como necesario un nivel de instrucción general más elevado.

### Especialización de los maestros

El problema se hace aquí más delicado.

Durante mucho tiempo, apenas se planteó la cuestión; un maestro era omnivalente y podía enseñar en el curso de su carrera diversas disciplinas.

Desde hace algún tiempo, es innegable que se tiende a la especialización (el caso es, por otro lado, general en todas las actividades humanas). Ante todo porque la profundización de los problemas, de los métodos, de las técnicas, etc. entraña, quiérase o no, una profundización de conocimientos y, finalmente, una especialización de éstos. Parece, pues, bastante lógico y dentro de la línea de la evolución general que la función docente se especialice, incluso a nivel elemental.

En realidad, ya está, en parte, especializada.

Si el cuadro de las "maternales" no es rígido, si su función es, a menudo, un hecho al azar, no queda prácticamente más remedio que la institutriz "maternal" se limite a ella y se especialice.

Se podría, pues, llevando la experiencia a su término, concebir, partiendo del nivel básico una formación especializada en este sentido, tanto desde el punto de vista de la psicología como del de la pedagogía correspondiente. Resulta evidente, además, que no se trata de una jerarquía, sino de un paralelismo.

No es necesario negar que ello plantea otros problemas, es particular para el maestro rural. Yo pienso también que la especialización no debería ser muy absoluta. Además es bueno que la maestra "maternal" tenga una visión formal del conjunto de los problemas de la educación elemental, lo mismo que su colega "primario" posee gran interés por conocer, en parte lo relacionado con la primera infancia.

Además, todo educador debe poseer unas perspectivas generales sobre la función docente (psicología general, sociología, historia, etc.), lo que justifica un programa común a todos.

En resumen, puede concebirse que después de la obtención del bachillerato, todo docente primario reciba:

- a) una formación general;
- b) una formación especializada que corresponda a su futura función.

### Establecimientos de formación

Tocamos aquí un punto que suscita muchas controversias. En el fondo, el problema se reduce a esto:

¿Es preciso formar a los maestros en escuelas normales, tipo antiguo, que toman a los alumnos en el nivel secundario, los preparan para el bachiller, y después, para su función: o bien; hay que dirigir la mirada hacia E.N. (tipo nuevo) que, tomando a los alumnos a nivel de bachillerato, fueran esencialmente establecimientos profesionales?.

Para la primera solución, tendríamos toda la tradición que hizo sus pruebas, con esta idea (válida hace 100 años, pero ¿también hoy?) de que había que seleccionar pronto a los alumnos, aislarlos de la masa; en el fondo, hacer lo que los seminarios religiosos y, de hecho, casi por las mismas razones, tanto sociales como ideológicas.

Personalmente yo no considero esta solución como deseable; por otra parte va en contra de toda evolución, que quiere que la especialización y la orientación se hagan lo más tardíamente posible; la juventud misma la repugna hoy. Decir a los niños de 15-16 años, que no tienen ninguna experiencia de la vida: "Vosotros sereis maestros, porque sois buenos alumnos y tal es el deseo de vuestros padres", cuando no suelen saber absolutamente nada de este oficio, es indefendible hoy día.

Quiero creer que aún es bastante eficaz, en la medida en que difícilmente se abandona una vía trazada de antemano, pero ello choca con la idea actual de libre elección y, en el fondo, no es verdad que resulte tan interesante, ¡ni para la profesión ni para el profesor!

En cuanto al reclutamiento de estas E.N. nuevas, podría admitirse:

1º. que los candidatos salidos del concurso anterior al fin de 3º (becarios de liceo) que hayan

cursado bachillerato serían admitidos en ellas con carácter oficial, si lo desearan;

2º. que otros alumnos que poseyeran el bachiller podrían concurrir, dentro del límite de las plazas disponibles;

Esto evitará tanto las promociones flojas como las sobrecargas.

Y no creo mucho que se carezca de candidatos, pues estas E.N. serían, de hecho, escuelas superiores; los alumnos tendrían en ellas calidad de estudiantes y situación de funcionarios como en las E.N.S. actuales.

A los que dicen que esta solución sería menos democrática en el sentido de que suprimiría los estudios gratuitos a partir de los 15 años respondería que la solución preconizada no impide de ningún modo la atribución por concurso, a partir de la segunda, la gratuidad de los estudios de segundo ciclo. Por otra parte si se reflexionase sobre el hecho de que hoy por hoy cada vez hay más becarios en los liceos, la diferencia no sería tan grande como se piensa. Sería erróneo comparar el pasado y el presente: si, hace treinta años, la E.N. era el único camino para un hijo de obrero que quisiera continuar sus estudios, lo que hoy ya no sucede y cada vez menos. Esta objeción no tiene pues validez.

A los que temen por el espíritu laico de nuestros futuros maestros, les respondería que mejor prefiero la vocación reflexiva de un joven de 18 años que sabe lo que quiere; lo que, por otra parte no suprime en las E.N. una enseñanza laica bien comprendida.

Un estudio completo del funcionamiento de estas E.N. sobrepasaría el marco de este artículo y, por sí sola, merece un tratamiento profundo.

Todo lo más que puede hacerse aquí es trazar la líneas principales de su estructura:

- un primer año de orientación y de estudios comunes, sobre todo teóricos, acompañados después de períodos prácticos y experimentales;
- un segundo año de estudios especializados tanto teóricos como prácticos;
- un tercero, esencialmente práctico, en el que el maestro sería responsable de las clases especializadas, bajo la dirección permanente de los consejeros pedagógicos;
- podrían instituirse CAP para sancionar estos estudios a diversos niveles;
- para los maestros que desearan proseguir estudios en la facultad, podría establecerse que el

segundo año consistiese en la preparación para una propedeútica, conservando los alumnos su calidad de normalistas. En caso de éxito, continuarían, su estudios, como alumnos-profesores retribuidos.

Sin prejuzgar detalles de aplicación, pienso que la renovación de las E.N. es la base de la renovación de la enseñanza primaria, que es indispensable considerar en breve plazo, y que resultaría perjudicial limitarse a soluciones ancladas en el pasado.

Estas E.N. deberían convertirse en verdaderos centros pedagógicos, focos de investigaciones y de documentación, así como lugares de reunión de los maestros.

De la Rev. L'Éducation nationale, nº 18, 14 mayo 1.964, pp. 11-12-

## SOBRE EL PAPEL DE LAS ESCUELAS NORMALES

por F. ANSELME

M. de la Palice ha dicho: "El papel de las escuelas normales es el de formar buenos maestros". Pero ¿qué es un buen maestro? Un hombre competente, bien educado y entregado, capaz de instruir y de educar a los niños. ¿Cómo formarlo? Aquí entran numerosos factores de los que desearía estudiar los principales.

1. La primera condición para conseguir buenos maestros, es que tengan vocación. Yo creo en la vocación docente. Paúl Griéger, que acaba de publicar una Pedagogía general (Ligel, 77, rue de Vaugirard, París-6, 371 pp.) también cree en ella, ya que la consagra un capítulo. Entre los elementos psicológicos que permiten localizarla, señala el amor al niño, el sentido de los valores y el sentido de la misión.

"El amor al niño, "es, sin duda, uno de los criterios más esenciales, o al menos, uno de los más sintomáticos: esa necesidad profunda de darse a los seres más débiles, los más abiertos a todas las influencias, los más confiados en la fuerza y bondad del adulto. Es verdad que el amor al niño, es desde luego, alegría de encontrarse entre ellos, de participar en su espontaneidad; pero es, sobre todo, aptitud para comprenderlos, para captar su particular manera de representarse la existencia; él sabe ponerse a su alcance, hablar su lenguaje, transponer dentro de un mundo que les es accesible, las nociones simples que se pretende comunicarles. Es una de las condiciones importantes de la eficacia de la acción educativa" (p. 311).

El pedagogo alemán Georges Kerschens teiner, uno de los fundadores de la escuela activa, desarrolla ideas análogas en su bello libro sobre el alma del educador (Die Seele des Erziehers, 5 Auflage, MUnchen, 1952). "El verdadero maestro siente una inclinación muy neta hacia la juventud. Un profesor que no se ocupa de sus alumnos fuera de la clase, puede resultar un buen instructor, pero no es un auténtico educador . . . . El verdadero maestro conserva durante toda su vida la juventud del espíritu".

Ahora bien, muy a menudo, esta vocación germina en los años de la adolescencia, a la edad en que el joven adulto comienza a soñar en el futuro, a esbozar un plan de vida, a elaborar una idea. Como todo germen, debe ser alimentado. Ningún medio mejor que una escuela donde casi todos aspiran al mismo ideal, donde profesores y alumnos y hasta la atmósfera general de la casa, son orientados hacia el mismo punto, donde se siente la impaciencia de entregarse pronto a los niños, donde las horas pasadas en la escuela de aplicación constituyen un acontecimiento, donde la primera lección dada queda grabada en la memoria y en el corazón, por todas las emociones ligadas a ella.

Se me dirá, quizás, que idealizo la realidad. No lo creo. He aquí una prueba reciente. Este año, la segunda normal de Mallone ha realizado un viaje de una semana a Holanda. Los alumnos han visto muchas cosas bellas: el puerto de Amsterdam, la ciudad, los museos, los jardines de Keukenhof ... Al director, que les pidió escribiesen su más hermoso recuerdo, la mayoría de los alumnos contestaron: la jornada pasada en las clases de una gran escuela primaria en Heemstade. ¿No es esto sintomático?

En una Encuesta psicológica, dirigida en Bélgica, Francia y Marruecos, sobre 836 jóvenes de ambos sexos, de Escuelas normales secundarias, oficiales y libres, por Mme. Madeleine Verdière-De Vits, directora de las Escuelas Normales del Estado, rue Berkendael, Bruselas, y publicada bajo el título Educateurs Nouvelle Vague (en el Centro de Estudios Charles Rogier), se menciona entre las alegrías escolares, "la enseñanza y la primera lección".

Una joven belga escribe: "Me encanta estar en contacto con los niños y explicarles lo mejor posible la materia. Más que una explicación es para mí un vínculo espiritual y, además, de ello resulta un enriquecimiento personal tanto desde el punto de vista moral como intelectual (p. 47).

Esta vocación que germina en la adolescencia no está completamente formada en sus comienzos. Podría convertirse a otras llamadas, desarrollarse en otras direcciones. Podría también manifestarse más tarde. ¡Existen auténticas vocaciones tardías de maestros! Uno de los ejemplos más ilustres es el de Pestalozzi que sólo descubrió la suya en plena edad madura.

Pero en la mayoría de los casos, esta vocación es relativamente precoz, y será mejor alimentarla en una atmósfera hecha a su medida. Resulta curioso observar que hasta en el lenguaje se encuentra expresada esta idea: antes, en francés, se decía seminarios de maestros, como se habla de seminarios de sacerdotes: seminario, de semen, semilla; seminario que equivale a semillero. Los Alemanes dicen aún Lehrerseminars al lado de Priesterseminare; en neerlandés se habla también de kweekscholen, semilleros; en inglés, se dice Teachers Training Schools; los italianos hablan de escuelas magistrales ...

Una vocación debe ser cultivada. Nada mejor que un ambiente concebido especialmente para

este fin.

## II. Un buen maestro es un hombre cultivado.

Esta noción de cultura es una de las que más han pretendido definirle en estos últimos tiempos. Yo sólo voy a ocuparme de las distinciones y discusiones que de ello resultan. Se sabe que las escuelas normales belgas han tenido que adoptar una de las seis fórmulas de humanidades y que dan, al finalizar el cuarto curso, el diploma de maestro y el certificado de aquellas.

Como muchos otros, soy partidario de las humanidades pedagógicas, a no ser que se desee denominarlas sociales: ellas preparan mejor para funciones humanas tales como las de maestros, asistente social, enfermera, .....

Desde que al ingreso en las escuelas normales, se exige el certificado de enseñanza media, y desde que en ésta se dan humanidades, el nivel cultural de los maestros se ha elevado en su conjunto. Y éste es un feliz síntoma en una sociedad en la que todos los jóvenes hacen estudios cada vez más amplios y donde la cultura media va en aumento.

Pero es preciso conocer la manera de enseñar tanto como la materia a enseñar. La dosificación de estos dos ingredientes (1) dependerá probablemente de la edad de los alumnos a los que el maestro se dirija. A una maestra de párvulos se le exige, principalmente, pedagogía. A un profesor de universidad, competencia. Pero una maestra de párvulos debe poseer también conocimientos, y un profesor de universidad como mínimo, un ápice de pedagogía! ¡Y ciencia y pedagogía no son incompatibles! El ideal de un profesor ha de ser reunir las al máximo.

Sin embargo, no deseo hacer de la metodología un nuevo ídolo. Algunos alumnos tienen un talento natural para enseñar, y las lecciones apenas les son necesarias, aunque les resulten útiles. Otros, por el contrario, parecen no poseer ni el minimum requerido de arte pedagógico, y los consejos que se les prodigan quedan en letra muerta. Pero por regla general, los normalistas no son ni maestros natos, ni reacios a toda pedagogía. Para éstos se hace indispensable un aprendizaje metódico. Se nace poeta, se llega a orador y también a profesor.

En el copioso número de Esprit, mayo-junio 1964, consagrado a la Universidad francesa, Jean Brun, filósofo, ataca a esa "mitología contemporánea que gravita en torno a este nuevo ídolo en que se ha convertido la pedagogía". Con gusto lo cito:

"Es, en efecto, corriente profesión de fé, decir: "Para ser un buen profesor, no es absoluta-

mente necesario ser un gran sabio", y no se cesa de poner el ejemplo de tal catedrático auxiliar de matemáticas, incapaz de inculcar los rudimentos algebraicos a unos alumnos de cuarto. Se llega así a creer que cuantas menos cosas se saben, mejor se enseña; de este modo, el pedagogo en estado puro, absoluto y perfecto, sería aquél que no supiera nada, pero que fuera invencible en el arte de enseñar. Ahora bien, para enseñar, bien o mal, es necesario tener ante todo algo que enseñar; es cierto que existen malos profesores, pero su porcentaje no debe sobrepasar el que hace estragos en las demás profesiones. Para enseñar es completamente necesario hallarse muy por encima del nivel a que se enseña; por otra parte, los alumnos son los primeros en descubrir los límites y el alcance de su maestro. En cuanto a la pedagogía, puede tener un sentido cuando la enseñanza se destina a alumnos muy pequeños o a niños caracteriales, anormales, retrasados, etc.; pero a partir de un cierto nivel de enseñanza, deja de tenerlo: se sabe enseñar o no se sabe; de la misma manera que no se aprende a querer, tampoco se aprende a enseñar, aunque se esté en posesión de todas las "licencias de pedagogía" (sic) del mundo" (p. 828).

En otro artículo, Jacques J. Natanson, encargado de investigaciones en la C.N.R.S. (filosofía), completa y matiza el artículo precedente con estas muy sabias palabras:

"En suma, si es cierto que el maestro ha de saber tanto más cuando más tenga que ocuparse de alumnos próximos a la edad adulta, también lo es que el acto de enseñar es tanto más difícil cuanto más alejados de la edad adulta se hallen los niños a quienes se destine.

"Una enseñanza de masa plantea, en el plano propiamente pedagógico, problemas más difíciles que una enseñanza para la élite. Exige pues de todos los maestros, una formación pedagógica mucho más profunda". (pp. 921-922).

Ahora bien, en el caso del maestro suele tratarse de niños que aún les falta tiempo para llegar a la edad adulta y, además, de una enseñanza de masa, puesto que él ha de dirigirse, obligatoriamente todas". Un maestro debe ser, ante todo, capaz de enseñar bien; indudablemente debe poseer, también, unos conocimientos para dominar el programa. Como la enseñanza media va haciéndose cada vez más frecuente entre los adolescentes, también los profesores deben tener una buena dosis de pedagogía. Además, hoy día, la adolescencia está tan lejos de la edad adulta como de la infantil.

Quizás podría conciliarse la doble exigencia en estos dos slogans: Para enseñar corto como un dedo, es necesario saber largo como un brazo! -Para enseñar latín a Juan, es necesario, primero, conocer a Juan, y también el latín!.

Pero para dar bien esta psicopedagogía indispensable, se necesita tiempo. La psicología del niño y del adolescente no se enseña en unas cuantas lecciones, por muy claras, bien estructuradas e ilus-

tradas de ejemplos que estén. Se trata de dar a los futuros maestros el sentido de la observación, el gusto de la reflexión y de desarrollar el tacto pedagógico del que los normalistas deben poseer el mínimo al principio. También se necesita para conocer y aplicar las directrices metodológicas. Pues más que una ciencia teórica, la pedagogía es una práctica y un arte. Son indispensables los ejercicios numerosos y variables, y es preciso presentar modelos distintos en cantidad suficiente. Un maestro primario, que debe enseñar lengua, cálculo, religión, algunos rudimentos de geografía, historia y ciencias, y hacer cantar, dibujar, escribir . . . debe estar informado de estas metodologías especiales, para no perjudicar a los niños que le son fiados durante uno o más años. Pensando en los maestros de las pequeñas ciudades, y son numerosos, bendigo a los mejores por consagrarse cuarenta y cinco años a formar dos generaciones humanas. Pero me estremece pensar en un "maestro" que se una lacra para su pueblo.

El papel específico de las escuelas normales consiste en proporcionar esta formación pedagógica. Recuerdo la insistencia que ponía en ello el Hermano Maximino, director de la Escuela Normal de Carlsburgo fundador de la Revue belge de Pédagogie, Secretario de la Federación de las Escuelas normales católicas. Todo su escuela normal, la quería él orientada hacia la escuela primaria; sabía dar a sus normalistas el orgullo de su vocación y hacer resaltar la nobleza de su función. En muchos artículos ha desarrollado estas ideas. Y la mayor parte de los alumnos formados por él y por los herederos de su espíritu, han continuado en la enseñanza, felices de hacerlo.

Desde hace algunos años, el Estado permite a los poseedores de un certificado de humanidades, recibir la formación de maestro en un solo año. Si este año está verdaderamente bien organizado, si gira casi exclusivamente en torno a esta formación, si logra dar a los jóvenes este Eros pedagógico, necesario para salir airoso en una clase, debo admitir, de buena gana, que tendrá éxito. Sin embargo, sé que el Inspector de pedagogía y otros hubieran deseado dos años; sobre todo, uno de prácticas. Pero la fórmula de cuatro años en una escuela normal me parece mejor, pues hace posible una impregnación lenta y una formación progresiva.

El temor surgió al crearse en ciertos ateneos, un curso para esta formación pedagógica, que, hasta el presente, venía dándose en las escuelas normales. A una pregunta en este sentido dirigida por M. Jennard al Senado, el 24 de junio de 1964, el ministro Janne respondió entre otras cosas:

"La formación del maestro relativa al estudio de todas las humanidades en un año, ha nacido del hecho, advertido por los responsables, de que la dualidad de estudios en el curso de los dos últimos años de formación no daba buen resultado.

"Los informes parecen indicar que esta mezcolanza perjudica al mismo tiempo la formación ge-

neral y la formación profesional de los interesados. De un informe redactado con fecha 22 de noviembre de 1963, por un inspector general de enseñanza normal y por otro de pedagogía, se deduce que, la dirección y el profesor de pedagogía deben luchar, a menudo, en favor de la idea de que la escuela normal tiene por tarea formar maestros. Esta dualidad en la finalidad de los estudios ha tenido como consecuencia recargar el trabajo de los alumnos y hacer perder el espíritu tradicional de la escuela normal. Esto es lo que impulsó a mi predecesor a someter a firma real el decreto de 9 de octubre de 1961. Mi predecesor perseguía, además, otro objetivo. En 1961, el país se encontraba ante un problema de reestructuración, resultante de la presencia de un gran número de conciudadanos que habían abandonado temporalmente el país. Se trataba de ofrecer a centenas de adultos --y entre ellos se encontraban numerosos coloniales-- la posibilidad de labrarse un nuevo oficio, oficio que después ejercerán decorosamente, bien en Bélgica, bien en un país en vías de desarrollo.

"Tales medidas no representan más que beneficios para los interesados y para el país".

"Desde el curso escolar 1963-64, el número de adultos que siguen los cursos ha disminuido y apenas hay entre ellos antiguos coloniales. ¿Habría que impedir, por tanto, a las personas que pasan de cierta edad, seguir estos cursos, orientándose hacia una nueva profesión? No lo creo ...."

El Ministro Janne recuerda enseguida que la inspección flamenca estima que un año es suficiente, pero que la inspección francesa desea dos; que las responsabilidades de la enseñanza primaria no son opuestas a esta fórmula tras las humanidades, y concluye:

"No puedo por menos que seguir manteniendo mi opinión que consiste en no generalizar la práctica del cuarto experimental, pero, sí dejar a todos los directores de las escuelas normales del Estado, que así lo deseen, solicitar la creación de tal clase. No es cuestión --debo precisarlo-- de permitir la creación de un cuarto experimental, por ejemplo, en un ateneo".

Me congratulo por esta respuesta del ministro Janne. La seguridad que da al final, parece reconocer que el clima de una escuela orientada totalmente hacia la formación de los maestros es muy importante para éstos.

En cuanto al efecto menos feliz de la dualidad de estudios, señalado al principio, y a las "insuficiencias en música, dibujo y pedagogía", M. Janne dice todavía: "deben ser paliados por una adaptación de las humanidades".

Pero esta adaptación ¿no se realizaría mejor mediante unas humanidades sociales, como se reconoció también en una reunión holandés belga de directores de establecimientos oficiales y libres, en

Mariakerke, en noviembre de 1963?.

En lugar de tomar en la escuela normal una sola de las seis fórmulas actuales de humanidades o de adoptar varias, lo que complica singularmente los horarios, ¿no sería preferible aceptar, mediante algunos cambios, el programa de las escuelas normales y conferirles valor de humanidades?.

Aún no es tarde para hacerlo. Al lado de la científica B, propuesta por el ministerio y adoptada frecuentemente ¿no podrían ser experimentadas todas las humanidades sociales, que tan bien responden a las necesidades actuales y que incorporarían las preocupaciones pedagógicas de los futuros maestros?.

IV. El primer papel de una escuela normal es el de formar buenos maestros, pero sin limitarse a ello. Debe continuar su obra mediante la acción ejercida sobre los antiguos alumnos.

Este papel se me reveló muy claramente en el transcurso de una reciente visita a las escuelas normales suizas, visita organizada por Fraternité mondiale, simpático movimiento que me ha permitido muchísimos encuentros enriquecedores. En mayo último, tuve ocasión de ver las dos escuelas normales del Jura bernés, Porrentruy y Delémont. Tuve también contactos con la de Friburgo y, más adelante, con la de Sión.

Una de las cosas que más me impresionaron en estas escuelas normales, fué su difusión en todo el cantón, para el que forman maestros y maestras. Por ejemplo, en la escuela de aplicación se realizan experiencias de las que se benefician los normalistas y también los maestros en ejercicio que vuelven gustosamente a su pequeña Alma mater.

Con ocasión de las Semanas pedagógicas que cada verano, desde hace veintiuno se organizan en Sión (Valais) los maestros y maestras que acuden allí por centenas, pueden inscribirse en uno de los veinte cursos ofrecidos: en 1964: formación catequística de grado inferior, medio o superior; iniciación al lenguaje, a la escritura y al cálculo; escuela activa de grado inferior o de 5º año; tres fiestas, tres centros de interés; el dibujo al término de la escolaridad primaria, la cestería; la formación cinematográfica; las clases de niños retrasados; los trabajos femeninos, grado inferior, medio superior; cursos combinados de formación cívica y gimnástica, de cálculo con material Cuisenaire y de dibujo de neocolor, de literatura y de historia del arte; cursos complementarios de canto polifónico, de natación y de juegos.

Estos cursos, en los que tuve el honor de participar en 1962 y 1963, me han dejado muy bellos recuerdos. En primer lugar, el de un ambiente hecho de comprensión, de amistad, de deseo unánime de perfeccionarse. Después, la dulce fortaleza que da el trabajar juntos en una bella obra; la mayor parte

de los maestros y maestras se encuentran dispersos en pequeños pueblos de montaña, y la formación humana y cristiana de los niños depende mucho de ellos. Luego, la gran difusión de estas dos escuelas normales, una dirigida por religiosas, la otra por marianistas, que tratan de dar todo lo que hoy de mejor existe en este mundo, ávido de saber y de saber-hacer. El cantón intervenía, incluso en los gastos de desplazamiento y estancia. El "recyclage" del que se habla actualmente, se practica desde veintiun años en el Valais!

La Universidad católica de Friburgo ha organizado también veintiun cursos para el perfeccionamiento de los maestros. He tenido la ventaja de asistir, con centenas de ellos, a las dos semanas consagradas, una al ambiente pedagógico y otra a las distintas edades escolares (19 y 20 cursos). Las conferencias, en francés y el alemán, están publicadas en las ediciones de la Universidad.

En cuanto a Delémont y Porrentruy, mantienen relaciones regulares y amistosas con sus antiguos alumnos. Disponen de laboratorios, colecciones, bibliotecas, material intuitivo que los maestros pueden venir a examinar. A menudo, se multiplica este material intuitivo y se cede a un precio mínimo a los maestros y maestras. Los directores y profesores acuden a las clases del cantón, con ocasión, por ejemplo de las estancias de los normalistas, y la escuela normal invita a los antiguos o conferencias o a demostraciones. Casi todo profesor de escuela normal dispone de una hora semanal para enseñar a los alumnos a clasificar los libros de una biblioteca, a extender y a ordenar fichas, a construir material didáctico, a explorar un terreno geográfico, a estudiar plantas, animales, una región, vestigios históricos... con esa seriedad, esa precisión, ese sentido del orden que forman el encanto de Suiza, tanto como la belleza de sus paisajes. En resumen, las escuelas normales son allí centros de difusión pedagógica.

Esto se debe, en parte, al carácter cantonal del país. No podría transplantarse a otro lugar todo lo que allí se hace.

Me complace señalar que Bélgica también contribuye al perfeccionamiento de los maestros, de diversas formas: Círculos de estudios, conferencias pedagógicas, semanas organizadas por el Estado o la Federación de maestros cristianos, Escuelas Superiores de Pedagogía (una docena, al menos, en gran mayoría católicas), congresos, reuniones, exposiciones, revistas....

Varias federaciones (francés, lenguas vivas, historia, geografía, matemáticas y ciencias...) organizan reuniones para los profesores de enseñanza media. Así, la Federación Nacional de Enseñanza Media y Normal Católica ha organizado durante estos últimos meses una serie de ellas, por ejemplo, sobre enseñanza de lenguas modernas y, en agosto último, un congreso de matemáticas nuevas y otro para la enseñanza del francés (análisis estructural, entre otros) en Malonne.

V. Las escuelas normales tienen interés por conocerse entre sí, de entablar relaciones con las de otros países. En 1963, bajo la égida de Fraternité mondiale, y el impulso de Marcel Van Hamme, profesor de la escuela normal Charles Buis de Bruselas, se organizó una reunión de directores y directoras de Escuelas Normales en Cuneo (Italia del Norte). La directora Mme. Beltrand, nos recibió con gran amabilidad. Hubo así ocasión de estudiar las posibilidades de intercambios de profesores, contactos entre alumnos, correspondencias escolares. M. Van Hamme nos contó como hizo venir a Bruselas por ocho días a los alumnos de 4º de magisterio y envió a Lausana, durante una semana a los de Bruselas.

De esta reunión surgieron relaciones diversas. Sólo cito las que conozco. Se estableció una correspondencia escolar entre alumnos de Malonne y jóvenes de Cuneo. M. Rebetz, de Delémont, fué enviado a dos escuelas normales italianas; yo mismo tuve ocasión de hablar a los profesores y normalistas de Porrentruy y de Delémont, de Friburgo y Neuchatel, así como a los estudiantes en pedagogía en Friburgo y de Ginebra. Están previstas otras tareas. Estos contactos personales siempre son enriquecedores para ambas partes.

El año pasado Malonne pudo recibir a una veintena de adolescentes de ambos sexos de la Pädagogische Hochschule de Paderborn en Westfalia; después tuve ocasión de verles juntos, así como de establecer contacto con el Instituto Pedagógico de Saarbrücken, que, bajo el dinámico impulso del profesor Jörg, ha organizado este año un segundo cursillo internacional sobre la Escuela Moderna, con el atractivo tema de: La expresión libre del niño por el lenguaje, el dibujo, la tipografía en la escuela, la música (Orff), el trabajo manual.

Los alumnos de una escuela normal holandesa visitarán este año las escuelas normales de Malonne y Champion, asistirán a unas lecciones en las escuelas de aplicación y comprobarán su organización.

Hemos llegado a la era de los intercambios, del ecumenismo, de las relaciones humanas más amplias, más abundantes. Los jóvenes son sensibles y se abren a estos contactos. Ya no es posible vivir aislado, replegado sobre uno mismo. Conforme va haciéndose más útil disponer de escuelas normales que giren alrededor de la formación de los maestros, cuidadosas y orgullosas de su papel específico, más beneficioso resulta ensanchar horizontes, amnitiendo las mejores relaciones con los colegas del mismo país y de otros. Un movimiento como el de "Fraternité mondiale" viene contribuyendo a ello desde su origen, al final de la guerra, lo mismo que la "Asociación europea de Maestros" (A.E.D.E.) que agrupe a varios millares de miembros. La A.E.D.E. posee su propia revista, Enseignants d'Europa, organiza reuniones y viajes. Aunque no fuese más que por el aprendizaje de los idiomas, condición provechosa si no es necesaria para una mejor comprensión entre los pueblos, todos estos contactos personales son de gran utilidad.

Formar buenos maestros, competentes, bien educados, consagrados a los niños, capaces de instruirlos y educarlos, tal es el papel específico de las escuelas normales. Continuar perfeccionándolos, mantener con ellos relaciones amistosas, intercambios fecundos, ofrecerles los medios para lograr ese perfeccionamiento: jornadas de estudio, congresos, publicaciones, he ahí su segunda misión, tan importante como la primera.

Yo deseo que las escuelas normales cumplan lo mejor posible esta doble tarea, que es una de las más bellas que existe. Educar a educadores es trabajar sobre multiplicadores; es educar, indirectamente, a millares y millares de alumnos.

(La nouvelle revue pedagogique, nº 2, oct. 1964, Bélgica, pp. 65-73).

# LA FORMACION DE LOS MAESTROS

## DE ENSEÑANZA PRIMARIA EN EUROPA

por R. MELET

Inspector de Enseñanza Primaria

Las transformaciones que desde algunos años vienen reajustando la enseñanza en los distintos países europeos, son la resultante directa de la evolución económica y social.

Existen dos imperativos para las reformas ya establecidas o en curso de experimentación:

a) Prolongar la escolaridad obligatoria con vistas a permitir al mayor número posible de niños acceder al ciclo secundario.

b) Adaptar la enseñanza a las nuevas condiciones económicas que transforman el mercado del trabajo: la satisfacción de las necesidades de mano de obra cualificada, de técnicos y científicos exige una cualificación mayor que en otro tiempo.

Estos dos imperativos entrañan, en el plano del personal docente, dos consecuencias inmediatas:

1º. Asegurar el reclutamiento y la formación teórica y práctica de un mayor número de maestros cualificados, principalmente a nivel del ciclo primario prolongado o del ciclo secundario.

2º. Asegurar el perfeccionamiento de los maestros en ejercicio para que puedan:

- mantenerse informados ante las conmociones de un mundo en incesante evolución, de los progresos y descubrimientos conseguidos en las diferentes disciplinas de enseñanza.

- mantenerse, igualmente, informados en el orden de las ciencias pedagógicas (psicología del niño, psicopedagogía, etc.) y en el orden de las técnicas de enseñanza (métodos audiovisuales, enseñan-

za programada, etc.) de los estudios y experiencias nuevos.

### Panorama europeo de la enseñanza primaria

La enseñanza primaria (ver gráfico nº 1) no tiene, en los países europeos, la misma duración de edad y no responde siempre a idénticos criterios.

Según los recursos en personal docente de los países considerados, pueden presentarse cuatro situaciones.

1) Los maestros de enseñanza primaria están encargados de enseñar únicamente las tres R, (leer, escribir, calcular) a los alumnos de edad comprendida entre los 5 ó 6 años y los 11, 12, 13 ó 14. A partir de los 11, 12, 13 ó 14 años, los alumnos entran en establecimientos de tipo secundario cuyo personal docente lo constituyen maestros de enseñanza media.

2) Allí donde existe una enseñanza primaria prolongada, los maestros primarios constituyen el personal docente de los establecimientos; lo mismo si se trata de maestros únicos que aseguran la enseñanza de las diferentes disciplinas a un nivel de clase determinado, como de maestros especializados para cada disciplina que aseguren la enseñanza de estas disciplinas en las diferentes clases.

3) Como consecuencia de la penuria de los maestros de enseñanza media, los de enseñanza primaria deben asegurar la enseñanza, bien de los dos primeros años de estudios de la enseñanza secundaria, solamente, bien durante todos los años de escolaridad obligatoria inscritos en el cuadro de la enseñanza media.

4) Los maestros de enseñanza primaria están encargados de asegurar la enseñanza, bien como maestros únicos, bien como maestros especializados, en los establecimientos de múltiples secciones (Comprehensive Schools) que imparten una enseñanza ora primaria y secundaria, ora primaria prolongada, ora secundaria.

Desde el maestro rural al profesor especializado de un establecimiento del tipo de la Comprehensive School, el personal docente primario comprende hoy varias categorías de maestros que varían en sus atribuciones y funciones.

La diversidad de las tareas confiadas a los maestros de la enseñanza primaria no altera, sin embargo, en la mayoría de los países, el principio de un reclutamiento y de una formación únicos. La especialización, si se considera necesaria, viene asegurada solo después de un régimen común de estu-

díos al que permanecen todos sometidos durante un cierto número de años, en un establecimiento especializado cuyo acceso requiere examen o concurso.

#### Los establecimientos encargados de la formación de los maestros primarios

Nos limitaremos a señalar algunos casos particulares significativos.

Austria. - A partir del año escolar 1966-67; fecha de la puesta en vigor de la nueva reforma, solo los bachilleres tendrán acceso a las Academias pedagógicas, donde recibirán una formación profesional durante cuatro semestres.

España. - Según el proyecto de reforma en estudio, la formación de los maestros se desarrollará en cuatro años. Pero los bachilleres y licenciados no seguirán más que los cursos de los dos últimos años de estudios pedagógicos. En cuanto a los licenciados en filosofía, sección de pedagogía, obtendrán directamente el título de maestro de enseñanza primaria.

Francia. - Coexisten varios tipos de reclutamiento.

1º.- Los candidatos salidos de las clases de 3º de los Liceos clásicos, modernos, técnicos y de los C.E.G. entran en la E.N. en segundo, previo concurso, para preparar el bachillerato en tres años, y seguir un año de formación profesional;

2º.- Los candidatos salidos de las clases de segundo de los Liceos, después de haber sufrido el mismo concurso, pueden entrar en clase de primero de escuela normal, para preparar el bachillerato en 2 años, y seguir dos años de formación profesional;

3º.- Los titulares de bachillerato pueden entrar en clase de formación profesional de escuela normal por 2 años.

Pero, de hecho, el segundo año de formación profesional es substituído por una "suplencia dirigida", es decir que los alumnos de F.P.2. desempeñan, efectivamente, un puesto de maestro. La formación pedagógica teórica (teniendo en cuenta las diversas prácticas obligatorias) se reduce, pues, a algunas semanas pasadas en la escuela normal.

\* Gran Bretaña. Los Training Colleges preparan a los maestros primarios y secundarios. La edad mínima de admisión es de 18 años.

Desde 1960, la duración de los estudios ha sido elevada a 3 años.

En Escocia, durante sus estudios profesionales, los candidatos a profesores pueden igualmente inscribirse en la Universidad para obtener el diploma de educación.

Irlanda del Norte. - Los estudiantes pueden elegir entre dos regímenes de estudios cuyo contenido es sensiblemente el mismo, pero uno pone el acento sobre la enseñanza para niños de 6 a 8 años, y otro, sobre niños de 7 a 11 años.

Luxemburgo. - Hasta 1960, los candidatos entraban en una escuela normal del Estado, después de tres años de estudios secundarios. Actualmente tienen acceso a un instituto pedagógico una vez terminados los estudios secundarios en los Liceos.

República federal alemana. - En todos los Länder de la República federal, el bachillerato es necesario para emprender los estudios de maestro. En la mayoría, la formación tiene lugar dentro de las grandes escuelas de pedagogía (Pädagogische Hochschule independientes).

La duración de los cursos es siempre de 6 semestres (3 años).

Suecia. - Después de la creación de la escuela "comprehensive" (que reagrupa en un mismo establecimiento alumnos de 7 a 16 años), ha tenido que ser examinada la organización de la formación de los maestros. Por este motivo, acaba de ser creado un Instituto pedagógico anejo a la Universidad de Estocolmo. Este Instituto reune en un mismo centro de formación a los futuros maestros y profesores del primer ciclo, provistos de su licencia, que ejercerán en las "Comprehensive Schools"

### Hacia nuevas estructuras

El análisis del gráfico 2 propone un cierto número de observaciones.

Así, en seis países, el reclutamiento y la formación de los maestros de enseñanza primaria vienen aseguradas a un mismo nivel y por una sola vía, mientras que en los demás se efectúan a un doble o triple nivel y por dos o tres vías diferentes.

Pero esta clasificación puramente formal no nos enseña nada. En efecto, este criterio conduciría a colocar a Chipre al lado de Gran Bretaña, a Italia al lado de la República federal alemana y hasta a Turquía al lado de Francia o Suecia.

Y es que toda estructura escolar depende ante todo de una situación socioeconómica que ella traduce en el plano de las instituciones. Incluso la idea cultural --léase política-- que se propone realizar o difundir encuentra su explicación primera en el nivel de la economía y en las aspiraciones de una

sociedad dada. Una "tipología" de las escuelas normales permitiría, ciertamente, descubrir los países de Europa en que las estructuras escolares están en armonía con los datos de la economía y sus perspectivas de desarrollo; los países en los que representa el vestigio de un pasado cumplido; y, por último, aquellos más numerosos, en los que se atisba un período de mutación profunda durante el cual subsisten amplios aspectos del antiguo sistema, mientras que las nuevas "formas" se afirman poco a poco y adquieren homogeneidad y consistencia.

Para ser completo y objetivo, este estudio debería englobar, evidentemente, a los países de la Europa del Este, que han conocido una refundición total de un sistema educativo.

Cualquiera que sea, la tendencia de casi todos los países es, aun conservando en el inmediato las formas de reclutamiento tradicionales, de establecer, poco a poco, sistemas de reclutamiento que exijan un nivel más elevado de escolaridad a los candidatos; como contrapartida, la duración de los estudios se ve reducida.

Los niveles actuales de reclutamiento pueden clasificarse en cuatro categorías:

a) Los futuros alumnos-maestros pueden tener acceso a las escuelas normales entre 11 y 15 años, al fin de los estudios primarios: la duración de sus estudios va de 4 a 6 años (Austria, Suiza, Turquía).

b) Los futuros alumnos-maestros pueden tener acceso a las escuelas normales entre los 14 y los 16 años, al término de los estudios secundarios cortos: la duración de sus estudios es de 4 y 5 años (Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Islandia, Noruega, Países Bajos, Suecia).

c) Los futuros alumnos-maestros pueden tener acceso a las escuelas normales entre los 17 y los 19 años, al término de los estudios secundarios prolongados; la duración de sus estudios va de uno a tres años (Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Gran Bretaña, Grecia, Irlanda, Noruega, Países Bajos, República federal alemana, Suecia, Suiza, Turquía).

d) Los futuros alumnos-maestros pueden tener acceso a las escuelas normales con un diploma de universidad; la duración de sus estudios varía de uno a tres años (Irlanda, República Federal de Alemania).

La elevación del nivel de acceso tiende a generalizarse en todos los países, bien como reforma, bien bajo forma experimental o de reclutamiento paralelo. Este hecho parece deberse, por una parte, a los progresos de escolarización; es natural que las condiciones de entrada en las escuelas normales, previstas anteriormente en el marco de la enseñanza primaria o de la enseñanza primaria prolongada, se establezcan hoy, en el de la enseñanza secundaria corta o larga. Por otro lado, los maestros de enseñanza

primaria deben además enseñar frecuentemente en clases de un nivel superior al de las clases primarias; es necesario, pues, que posean calificaciones superiores a las que se les exigían antes.

Toda institución --y "la institución escolar" más que ninguna otra-- tiende a "durar", a extraer de su propio funcionamiento las razones de su perennidad, confiarse demasiado, porque cuanto más tardío sea el diagnóstico más dolorosa será la "intervención". Quizás sería útil que cada uno reflexionase sobre ello.

De la Rev. L'Éducation nationale, nº 13, 9 abril 1964, pp. 9-11-19.

## UN MENESTER QUE DEBERA HACERSE BELLISIMO

por Antonio Santoni Rugiu

Lucio Lombardo Radice en un interesante discurso docentes de lengua y de letras que se hagan directores de cine y teatro, organizadores de debates, profesores de ciencias, animadores de círculos naturalistas y profesores de música y de dibujo que organicen conciertos y exposiciones. Es un sueño que desde hace tiempo comparten muchos. Pero el ideal de un educador que investigue, trabaje y cree con los alumnos, podrá proponerse cuando los jóvenes maestros dejen de constreñirse a modelos profesionales superados y su formación no les lleve ya a considerar estas iniciativas como tiempo perdido o degradaciones respecto de la práctica de la lección en la cátedra, de las reglas de memoria, de las fechas y de la falta de hilación de tareas y tareillas.

La verdadera revolución en este campo consistirá en transformar al instructor de matemáticas o de latín, de dibujo o de cualquier otra "materia", en un educador especializado en una rama didáctica que conserve, no obstante, con los colegas una afinidad de patrimonio cultural y de disposición profesional no inferior a la que mancomuniza y distingue a un médico oculista y un médico radiólogo o pediatra. Hoy día, desgraciadamente, el modelo típico del maestro (hablo del secundario) no existe. Quien estudia medicina, con más o menos provecho, tiende a un modelo unitario, aspira a adquirir una personalidad profesional definida e independiente de la especialidad que puede ser elegida; otro tanto ocurre, por ejemplo con el futuro ingeniero o contable. Los canales formativos que conducen a la enseñanza son, por el contrario, múltiples y no se encuentran jamás. Se puede llegar a ser profesor por la Facultad de Letras, de Lengua, de Ciencias, de Jurisprudencia, etc., por estudios técnicos o artísticos, a cademias y conservatorios, por escuelas especiales de educación física. Cada uno proviene de un mundo propio, con sus tradiciones arraigadas; por estudios generales o por estudios especializados, todos vienen a terminar en el mismo molde.

Sólo dos cosas tienen en común: que durante la formación ninguna a considerado críticamente y concretamente los problemas de la enseñanza (a menos que lo haya hecho por su cuenta) y que cada uno, al convertirse en enseñante, precisamente por carecer de un común denominador profesional, se aferra a su "materia", encerrándose en ella, como si esta fuese el símbolo de su grado y de su cultura, el cetro de su pequeño reino didáctico.

Así se explica la reacción de una gran parte de profesores de letras de enseñanza media que ante el anuncio de la desaparición del latín de los pilares didácticos, se han sentido disminuidos más que vilipendiados. Criados en el culto de la propia materia (o grupo), se sienten encumbrados y protegidos por ella como por un manto nobiliar. En los exámenes, doctorado, en las habilitaciones y en los concursos, les ha sido pedido el conocimiento de manuales, de textos, de teorías y de exégesis, junta a una pasable exposición y un no incorrecto escribir. Esto es, han sido elegidos (-después de pesados sacrificios y esperas, imponiéndose sobre otros- como genéricos matemáticos, literatos, filósofos, artistas y tecnólogos, etc. ¿Cómo puede pedirse a estos hombres que se transformen en organizadores de círculos y debates, en animadores de vida social, en investigadores a nivel no científico, si toda la formación y condicionamientos recibidos -tanto más cuanto mejores- contrastan con este empeño? ¿Pueden ellos elaborar y experimentar una didáctica y una práctica formativa tan (para ellos) revolucionaria, cuando no han sido preparados ni siquiera en la didáctica del buen tiempo que se fué?

No existe duda de que la figura del maestro en todos los niveles debe transformarse rápidamente. El problema, reside, sin embargo, en contemperar las exigencias de un nuevo y variado tipo de formación y de actividad con las, no menos gravosas, de hallar un número ingente de jóvenes: un trabajo cualitativo y cuantitativo al mismo tiempo. Con todo, las dos cosas van a ser afrontadas y con la máxima urgencia.

La presencia de los maestros para la escuela maternal y primaria no se ve complicada por graves carencias cuantitativas; por el contrario, la abundancia actual puede permitir una revisión de la formación. El Instituto Magisterial debe ser ampliado rápidamente y hacerse más calificador: para un presupuesto anual de 5-6 mil maestros es verdaderamente absurdo tener abiertos 201 Institutos estatales e incluso 333 similares que producen cada año otros 23 mil habilitados para que las 4/5 partes esten desocupados. Dotando a los Institutos de convictorios no bastaría una por región o por zona interprovincial. El objetivo sin embargo, consiste en abolir el Instituto magistral como escuela propia: la formación del maestro no puede hoy consistir en ensayos culturales y pseudopedagógicos, sino más bien fundarse sobre una sólida preparación general, además de científica y social. La formación "habilitante" deberá desarrollarse a nivel universitario, abierta a todos los que provengan de las escuelas secundarias, a través de

cursos teórico prácticos que preparen del mejor modo el presupuesto anual y permitan asumir directamente las funciones. La profesión magistral debe asumir ahora la dignidad y el valor de una elección bien cualificada, no el carácter de un recurso escolar y social. Mientras tanto, sin dilación será necesario eliminar ese obstáculo que son las Escuelas Magistrales: las educadoras de la infancia desempeñan una función demasiado importante para dejarlas ya fuera de una preparación al menos similar a la de los colegios elementales.

### La escuela no atrae a los jóvenes

Para la escuela secundaria, la perspectiva es bastante más compleja. Como confirman las estimaciones de la Comisión de Investigaciones, dentro de diez años serán necesarios casi 300.000 nuevos profesores. ¿Donde encontrarlos, si hoy, con esfuerzo, entran en la enseñanza no más de 4-5 mil laureados y muchos menos diplomados, cada año? Habrá que incrementar hasta tres, cuatro veces tanto el número de aspirantes cualificados (en algunos casos, ello significa aumentar el aflujo universitario de 1 a 6), prepararlos e insertarlos en la enseñanza sin solución de continuidad. Lombardo-Radice se pregunta por qué un laureado prefiere el empleo en una redacción de rotograbado o la rutina industrial al "bellísimo menester" del profesor.

En mi opinión, las explicaciones son muchas: 1) el joven que ha sido formado como aspirante científico, investigador, histórico, filólogo, etc. se siente disminuído ante la idea de tener que suministrar a los muchachos las ecuaciones y los teoremas, la Eneida y la guerra de la independencia; 2) la enseñanza -especialmente la secundaria- la resulta al joven una profesión plana, monocorde, mal retribuida: ve ya miriadas de jornadas escolares casi idénticas; 3) para llegar a la "cátedra", existe una intrincada jerarquía y en el fondo un punto luminoso que es la entrada en el escalafón, tal vez a doscientos o mil kilómetros de su sede familiar que le obligará a comenzar de nuevo la carrera.

Ciertamente, desempeñar el cargo de viceayudante del secretario de redacción de una imprenta o de jefe de sección (sin embargo muchos jóvenes se colocan rápidamente mucho mejor) es menos alentador y hoy día no mucho más rentable que desempeñar una cátedra. Pero el viceayudante lleva en su cartera la calificación de dirigente, mientras el auxiliar o el extraordinario no espera otra cosa que las subidas de sueldo y una sede mejor. En otros términos, los incentivos para la carrera didáctica son para el joven cualificado de hoy bastante más débiles que los de cualquier otra actividad de investigación o de producción. No me parece que la escuela actual formule un trabajo "sin patrón": el patrón es el autoritarismo implícito, el estado de disgusto, los impedimentos a las contribuciones personales e innovadoras, el conformismo, la obsesión repetidora. Todo esto aleja a los jóvenes y hasta a las jóvenes, para las cuales la enseñanza no es ya como en otro tiempo la profesión ideal y casi obligada.

La enseñanza puede, sin duda, ser considerada bajo otra luz. Es necesario, sin embargo, que cambien profundamente las condiciones formativas y las del trabajo escolar, comenzando por las universidades que están obligadas a hacer estudiar y apreciar el contenido profesional y no sólo las disciplinas institucionales. También sobre esto es necesario aclararse, porque muchos, razonando siempre por "materia", piensan resolverlo todo adicionando otros exámenes de pedagogía, didáctica, psicología y así sucesivamente, o sea distinguir los cursos científicos de los didácticos. Particiones tan netas o adiciones materiales sirven de poco; lo importante es establecer de antemano cuantos investigadores y cuantos maestros serán necesarios y habilitar las universidades para facilitar unos y otros (al menos en los años terminales) diversos tipos de seminarios, ejercitaciones, y de profundización en relación con los diversos destinos.

Los planes de estudio de las facultades didácticas no podrán ya ignorar que una cosa es "planear" la formación de un físico y otra la de un docente de matemática y física, porque a la primera van unidos problemas de organización de la investigación pura y aplicada y a la segunda problemas de trabajo didáctico en los diversos niveles, para muy distinta utilidad social. Para atraer a los jóvenes a la enseñanza no puede evitarse ya dar nivel de investigación y de experiencia a los problemas didácticos en sentido lato, hacer comprender que la personalidad y la figura profesional del educador escolar deben ser conquistadas y no resultan de una forzada desviación de las acciones de estudio puro. En suma, el maestro no es un estudioso o un científico fracasado o destronado.

### La revalorización de la actividad didáctica

El reclutamiento de los maestros debe, pues, iniciarse en las universidades, al mismo tiempo que su preparación cultural "orientada" y pedagógico-didáctica. Que el laureado en letras y en ciencias o en otra materia, si demuestra aptitudes, sea estimulado a seguir un particular tipo de cualificación que se prolongará después del doctorado, a través durante un año de aprendizaje "guiado" en las escuelas, al cuidado de nuevos organismos universitarios ad hoc. Durante este curso "habilitante" el joven será retribuido y, superadas las pruebas finales (que podrán tener también valor de concurso) entrará directamente en los escalafones. El espectro de las debilitantes suplencias, antecámaras y de los manuales de preparación, se disipará: a los 23-25 años el neo-profesor debe estar ya en regular actividad.

El joven capaz debería poder contar con la certeza de que una vez cumplido el período de preparación completo, la escuela lo espera para situarlo en el puesto que le corresponde; el Estado, por su parte, tiene el deber de ofrecer a los jóvenes una nueva perspectiva, esto es, una nueva escuela, donde sea posible una nueva actividad educativa y didáctica y hasta una investigación que haga sentirse al neo-enseñanza parte activa de un sistema en transformación, no el repetidor de convicciones y manuales. Inútil añadir que esto choca con la vida democrática en la escuela, el autogobierno de la comunidad, las li-

gazonas con la sociedad circundante, la puesta al día cultural y didáctica.

Es de esperar que entonces el maestro será libre, esto es, tendrá la capacidad de realizar su libertad, que es también la de modificar y enriquecer el proceso en el que está inserto.

Este es el objetivo. La situación actual se halla tan lejos y el presupuesto es tan urgente que se hacen necesarias de buen o mal grado, medidas de emergencia: una de ellas es la reducción de los años de universidad para los maestros de escuela media, aceptada, no obstante, por una parte de la Comisión de Investigaciones como mal necesario por el tiempo estrictamente indispensable para llenar las vacantes de personal cualificado, de treinta mil unidades ya.

Comprendo las objeciones de principio de Lombardo-Radice; pero en la práctica, prefiero un profesor "acelerado" que un abogado sin causa o un capitán de reserva. Más aún, el grave peligro es otro: que se acuda a los refugios bajo el impulso de una situación absurda (fruto de la absurda política escolar en los últimos dieciocho años) como acoquinados, sin un propósito preciso, sin que esté clara la figura y la posición del maestro en la escuela del mañana.

Las propuestas de la Comisión de Investigación al respecto -bien las de la unanimidad, bien las realizadas por los laicos- permiten este desarrollo, teniendo en cuenta su extremada urgencia. ¿Responderán los jóvenes a la llamada? ¿Preferirán la escuela a la industria? A nosotros nos toca luchar para que la enseñanza represente mañana un auténtico "menester bellissimo".

De la Rev. Riforma della Scuola, nº 10, octubre 1963, Roma, pp. 6-8).



## BIBLIOGRAFIA SOBRE FORMACION DE MAESTROS

Por M. J. Alcaraz.

- AGUSTIN, Teodoro: "Las Escuelas del Magisterio piedra fundamental y básica en la jerarquización del Magisterio Nacional". Servicio nº 808, 23 febrero 1963, pág. 5.
- ALBERO GOTOR, Benito: "La Filosofía en las Escuelas del Magisterio". Rev. Estudios Pedagógicos C. S.I.C. núms. 18-19, Zaragoza 1955, págs. 27-33.
- ALFONSO, Luis: Formación del Magisterio. Congreso Internacional de Pedagogía. Santander, 1.949. Actas III. C.S.I.C. Madrid, págs. 9-14.
- AMERICAN ASSOCIATION OF COLLEGES FOR TEACHER EDUCATION: The future challenges teacher education. Eleventh Yearbook. Annual meeting. Chicago, Illinois, Chicago AACTE, 1958, 230 págs.
- AUSTIN, A.G. (Ed.): Melbourne studies in education, 1959-1960. Parkville, Melbourne University Press, 1961, 128 págs.
- AUSTIN, Mary C.: The torch lighters. Tomorrow's teachers of reading. Cambridge, Mass., Harvard University Graduate School of Education, 1961. 191 págs.
- BAENA, M.: Selección y formación del profesorado hispano-marroquí, Madrid, 1950.
- BANCROFT, Roger W.: "Recruitment for Elementary School Teaching". The Journal of Teacher Education, september 1952.
- BARR, A.S. and SINGER, Arthur J.: "Evaluative studies of teacher education". The Journal of Teacher Education, march 1953.
- BAUWENS, N.: "Portrait moral du maître d'école idéal". Bulletin des Ecoles Primaires nº 2, octobre 1963; nº 3, nov. 1963; nº 4, dic 1963; nº 5, janvier 1964.

Becoming a Teacher. Londres. Ministerio de Educación, 1955, 14 págs.

BORNHORST, Ben A. y otros: Some promising practices in improving the education of teachers.- Some promising practices in improving elementary schools.- Some promising practices in improving school-community relations. 3 vol. A publication of Cooperative Program in Elementary Education. Athens Georgia. College of Education. University of Georgia, 1959, 154 págs.

BORROWMAN, Merle L.: The liberal and technical in teacher education. A historical survey of America though. New York, Bureau of Publications. Teachers College, Columbia, University, 1956, 247 págs.

BRECCIA, A. Ev.: Gli insegnanti bocciati. Pisa, Ed. Nistri-Lischi, 1957-1958, 191 págs.

"La carrera del Magisterio". Guía nº 980, 15 de febrero 1963.

CENTRO INTERAMERICANO DE EDUCACION RURAL: La práctica docente en la formación de maestros. Guía para maestros de escuelas normales rurales. Washington. Unión paramericana, 1959, 81 págs.

CISNEROS, Beatriz: La preparación del magisterio nacional. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1954, 20 págs.

CIVES, Giacomo: La realtà della scuola. Ordinamento, psicologia, didattica dell'istruzione primaria. Testo e antología. Bologna, Giuseppe Malipiero, 1960, 464 págs.

"Colombia: Cursos radiales para el Magisterio rural". Plana O.E.I. Madrid, 30 septiembre 1957, págs. 9-11.

Colleague Teaching as a Career. Washington. Consejo Americano de Educación, 1958, 28 págs.

Congreso Nacional de Pedagogía (I)" Bordon nº 53, tomo VII, mayo, 1955, págs. 239-320.

COUSINET, Roger: La formación del educador, 2ª ed. Trad. del francés por Josefa abdo de Lamek y José P. Lamek. Buenos Aires. Ed. Losada (cop. 1961). 134 págs. (Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Biblioteca del Maestro).

--- : La formation de l'Éducateur, París. Presses Universitaires de France, 1952.

COX, Johnnye V.: Educating thinking teachers. A cooperative venture in the education of teachers.

- Athens. Georgia. Cooperative Program in Elementary Education. College of Education of the University of Georgia, 1959, 132 págs.
- DANIELS, H.P. and HINMAN, D.: "Preparong our students for teaching". Journal of Education, may 1954.
- DAVID, Maurice: "L'Instituteur: vocation et formation". Journal des instituteurs et des institutrices n° 12, 10<sup>e</sup>, année, págs. 529 et sq. n° 14; pag. 625.
- DEITERS, heinrich: Pädagogische Aufsätze und Reden. Berlín, Volk und Wissen Volkseigner Verlag, 1957, 494 págs.
- DELIA FONTANALS, Blanca: "La Enseñanza Normal en algunos países de Europa". Anales de Instrucción Primaria tomo XVI, n° 7-8-9, julio septiembre 1953, págs. 81-147.
- DENT, H.C.: Teaching as a career. London, B.T. Batsford, 1961, 136 págs.
- DURAN ORTIZ, Benedicto: "Los Maestros bolivianos". Boletín de Educación Paraguaya n° 12. Asunción, agosto 1957, págs. 9-14.
- DURANTE, A.: "La carriera del maestro". I Diritti della Scuola n° 10, 1 de marzo de 1962, pag. 13.
- DUVEAU, Georges: Les instituteurs. Bourges, Ed. le Seuil, Imp. Tarday, 1958, 190 págs.
- DYMOND, Dorothy (edited by): The forge. The History of Goldsmiths College, 1905-1.955, London Methuen, 1955, 158 págs.
- Education of teachers as a function of State Departments of Education. Washington, Oficina de Educación, 1941, 119 págs.
- EHRHARD, M. et CHASSAGNY, M.: "L'éducateur éducateurs spécialisés maitres de classe - éducateurs techniques et assimilés - rééducateurs salirés de toutes disciplines". Sauvegarde de l'enfance n° 3-4-5, mars-avril-mai 1964, págs. 152-156.
- ELSBREE, Willard S.: Staff Personnel in the public schools. New Jersey. Prentice - Hall, In. Englewood Cliffs, 1956, 488 págs.
- "Esquema de la formación del personal de enseñanza en Iberoamérica". Plana O.E.I., Madrid, 15 septiembre 1957, págs. 8-18.

- ESQUER TORRES, E.: "La formación del Maestro rural". Revista Española de Pedagogía. Instituto San José de Calasanz del C.S.I.C., año XVII, núms. 66-67, abril-septiembre 1959, págs. 222-229.
- FILHO, L.: "A formacao de professorado primario". Revista Brasileira de Estudos Pedagogicos. Vol. XXIII, nº 57, enero-marzo 1955, págs. 42-51.
- FILHO, L.: GREERY, L. PIRES, E.: CASTILLO, I.: La formation des maitres ruraux. Publications de la Unesco. París, 1953, 167 págs.
- "La formación de maestro ¿Se prepara un nuevo plan de estudios?". Boletín de la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria, nº 23, Madrid, mayo-junio 1964, pág. 7.
- Formación de Maestros, Proyecto de Plan de Estudios. Escuela del Magisterio Experimental y Nocturna. Madrid, 1959-60.
- Formación del profesorado. Actas del Congreso Internacional de Pedagogía (19-26-VII-1949, Santander), Madrid, 1950.
- "Formación del profesorado primario paraguayo". Boletín de Educación Paraguaya nº 9 y 10, Asunción, junio 1957, págs. 34-36.
- La formation professionnelle des instituteurs. Hambourg, Institut de L'Unesco, pour l'éducation, 1.954, págs. 82.
- La formation professionnelle du personnel enseignant primaire. París. Ginebra, Unesco, y B.I.E. Publication nº 148, 1953, 75 págs.
- "La Formazione dei maestri". Riforma della Scuola nº1, gennaio 1964, pág. 40.
- GAMBRA, R.: "El valor de lo típico-popular en la formación del maestro". (en revista Española de Pedagogía nº 28), Madrid, 1949.
- GARCIA Y GARCIA, Matilde: "Finalidad, carácter y organización de las prácticas de los alumnos del magisterio". Bordon nº 201, Madrid, mayo 1961, págs. 265-270.
- GARCIA IZQUIERDO, Manuel: "Lo espiritual en la educación". Revista Periódico El Maestro, nº 36, Madrid, mayo 1956, pág. 3.

- GARCIA YAGUE, Juan, GALAN e IRIESGO: ¿Son formativas las Escuelas del Magisterio?, Madrid, 1956, (En revista Esp. de Pedagogía nº 53).
- HAMMELSBECK, Oskar (Ed.): Überlieferung und Neubeginn. Probleme der Lehrerbildung und Bildung nach zehn Jahren des Aufbaues. Ratingen b. Düsseldorf, A. Henn Verlag, 1957, 304 págs.
- HAROUX, H.: "La formation des éducateurs et la psychologie scientifique. Louvain. Editions Nauwelaerts, 1957, 78 págs.
- HERNANDEZ RUIZ, Alfonso: "La formación de los Maestros en Méjico". Servicio, Madrid, 8 de marzo 1958, pág. 12.
- : La preparación del Magisterio. Organización Escolar dirigida por S. Hernández Ruiz, Méjico, Utha, 1954.
- HAROUX, H.: La formation des educateur et la Psychologie Scientifique, Louvain. París, Edition Nauwelaerts, 1957, 78 págs.
- HSI-EN CHEN, Theodore: Teacher training in communist China. Washington U.S., Office of Education, 1960, 49 págs.
- HUBERT, René: "El educador y su formación". Anales de Instrucción Pública, Epoca II, tomo XV, núms. 7-8-9, julio a septiembre 1952, Montevideo, págs. 81-104.
- Idea in action (An): New Teachers for the Nation's Children. Estados Unidos. Washington, Departamento de Sanidad y Educación, 1956, 37 págs.
- ISOAARI, Jussi: Jyväskylän Seminaarin kasvatus - ja opetusopin opetus vuosina 1865-1901. Jyväskylä (Finlande), Jyväskylän Yliopistoyhdistyksen Justantama, 1961, 216 págs.
- JAEN, Juan: "El profesorado del maestro". Bordon nº 49, tomo VII, enero, 1955, págs. 3-11.
- : "Selección y formación del Magisterio". Bordon nº 52, tomo VII, abril, 1955, págs. 203-210.
- JIMENEZ, Delfina: "Formación y perfeccionamiento del Magisterio". Revista del Ministerio de Educación y Culto. Asunción-Paraguay, año I, nº 2, octubre 1957, págs. 5-6.
- KEPPEL, Francis: "Contemporary issues in the educational of teachers". The Journal of Teacher Education, december 1952.

- KERSCHENSTEINER, G.: El alma del educador y el problema de la formación del maestro. Barcelona, Labor, 1956, 163 págs.
- KETTELKAMP, Gilbert C.: Teaching adolescents. Boston; D.C. Heath y Company, 1954, chap. 1. "The preparation of the teacher is an envolved process"., págs. 12-14; chap. 3. "Student Teaching as a Learning experience", pags. 49-55.
- KITTEL, Helmuth; HAMMELSBECK, Oskar: Gedanken über Lehrererbildung heute. Braunschweig, Georg Westermann Verlag, 1960, 78 págs.
- LEGISLATION SCOLAIRE: "Diplomes des maitres sous contrat". Pedagogie Education et Culture nº 5, mai 1964, pág. 472.
- LEMBERG, Eugen (Ed. by): Lehrerfortbildung Hessen: Bericht über die Tätigkeit des Hessischen Lehrerdortbildungswerkes von 1951-1955. Frankfurt am Main, Verlag Moritz Diesterbeg, s.d., 124 págs.
- LINDSER, Margaret; MAUTH, Leslie y GROTBORG, Edith: Improving laboratory experiences in teacher education. A cooperative action research study. New York, Teachers College, Columbia University, 1959, 262 págs.
- LOVINGER, Warren C.: General Education in Teachers Colleges. Oneonta State Teachers College, 1948, 119 págs.
- LLOSENT, Petra: "La captación del niño en la Escuela". Servicio. Madrid 26 de abril 1958, pág. 11.
- MAILLO, Adolfo: "La formación de maestros en el Proyecto Principal nº 1" Revista de Educación nº 154, Madrid, mayo 1963. Págs. 72-76.
- Making teaching and learning better. Madison. Universidad Wiscosin, 1962, 58 págs.
- MALDONADA LANG, Cándida: "¿Es usted buen Maestro?" (Traducido del "Educational Forum", enero 1955, por ...) Anales de Instrucción Primaria, Montevideo-Uruguay, enero-marzo 1956, núms. 1 al 3, págs. 143-147.
- MALE, George A.: Teacher education in the Netherlands, Belgium, Luxemburg. Washington, U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, 1960, 190 págs.
- McGUIRE, Vincent; MYERS, Robert B. y DURRANCE, Charles L.: Your student teaching in the secondary

- school, Boston, Mass Allyn y Bacon, 1959, 342 págs.
- MEDLIN, William K.; LINDQUIST, Clarence B.; SCHMITT, Marchall L.: Societ education programs. Foundations - Curriculum Teacher preparation. Washington, U.S. Department of - Health, Education and Welfare, Office of Education, 1960, 281 págs.
- MOORE, Harold E. and WALTERS, Newell B.: Personnel Administration in education. New York, Harper y Brothers, 1955, chap. 8, "Recruitment and selection of Staff", págs. 129-214.
- Municipal Training College (Escuela Normal Municipal). Publicación Oficial, Hull, 1958, 9 págs.
- MURPHY, Eileen: Evaluating progress and chartin the future of teacher education. Report of Kalamazoo Conference, Washington, D.C., The Commission, 1952.
- NATIONAL COMMISSION OF TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL STANDARDS: Teacher Education: the decade ahead. Report of the Dekalb Conference, Washington, National Education Association, 1955, 363 págs.
- NOUSSAN-LETRY, L.: "La formación del maestro". Revista de Educación nº 5-6, La Plata, mayo-junio, 1960, págs. 124-132.
- OGREN, Gustav: Trends in English Teachers' Training from 1800. A survey and an investigation. Stockholm, Esselte Aktiebolag, 1953, 213 págs.
- "Organización y actividades de la Escuela del Magisterio experimental y nocturna". Hojas informativas nº 51, Madrid, mayo 1962, pág. 20.
- PAYA, Raquel: "Escuela nocturna del Magisterio de Madrid". Escuela Española, nº 937, octubre 1958, año XVIII, pág. 701.
- PFULG, Gerar: "Le P. Girard et la formation des maitres". Etudes pédagogiques, Annuaire de l'Instruction Publique en Suisse, 1950, págs. 47.
- POZO PARDO, A. del: "Las cualidades y aptitudes docentes en la formación del maestro". Consigna nº 213, diciembre 1985, págs. 13-15.
- : "La formación del educador". Consigna nº 210, sept. 1958, págs. 13-15.
- : "La formación del Magisterio: estudio de las cualidades del Maestro como base fundamental de la

orientación, selección previa y formación profesionales". Consigna nº 212, noviembre 1958, págs. 11-14.

La preparation du personnel enseignant: Publicaciones de la Unesco, París, 1949, 80 págs.

Préparation des professeurs. Chargés de la formation des maîtres primaires. XX<sup>e</sup> Conférence Internationale de l'Instruction publique. Geneve. Unesco, 1957, Publicación nº 181.

The preparation of teachers. Washington. Oficina de Educación del Departamento de Sanidad, Educación y Bienestar, 1961, 75 págs.

"Preparazione, scelta e aggiornamento del personale insegnante direttivo, ispettivo e non insegnante". Scuola e città nº 2, febbraio 1964, págs. 99-100.

PRIETO, F., Luis B.: Informe sobre la capacitación de los maestros no titulados en Costa Rica, París. Unesco, s.a., 39 págs.

Probleme der Lehrerbildung in der Volksrepublik Polen. Berlín, Volk un Wissen Verlag, 1954, 72 págs.

Profession d'educateur (Le): Association Canadienne des éducateurs de langue française. Quebec. Montreal, Ed. L'Acelf. s.a., 119 págs.

REEDER, Ward G.: A first course in education. Third edition. New York, The Macmillan Co., 1.950, chap. 18: "Requirements in the teaching profession; págs. 475-482; chap. 19 "Education in servie of school employees, págs. 521-523; chap. 24. "Observation of school procedures", págs. 601-613.

ROTONDO, F.: "Istituto magistrale e Magisterio: due riforme organiche collegare". I. Diritti della Scuola nº 4, 15 november 1963, págs. 13-14.

RUSTIN, G.: "Le savoir et la culture dans la formation des instituteurs" L'education Nationale nº 26, octobre 1961, pág. 19.

SANJUAN NAJERA, M.: "Lllegar a ser Maestro, quedarse en Maestro", Bordon nº 67, tomo IX, marzo 1957, págs. 133-137.

SAVARD, Michel: "La preparation des maitres". Pedagogie. Education et Culture nº 8, octobre 1963, págs. 709-723.

- School building Expansion in Singapore and the Training of Primary Teacher Training Staffs. Pub. of Singapore, 1957, 10 págs.
- SCHURER, Ernst, RICHTER, Willy: Wandtafelzeichen, 3ª ed. Berlín Volk und Wissen, Volkseigner, Verlag, 1959, 168 págs.
- SECLÉT-RIOU, F.: "La formation morale de l'instituteur". Ecole et la nation, mars 1953, nº 16, págs. 28-29.
- SERRANO DE HARO, A.: "La formación de maestros rurales". Bordon nº 50, febrero 1955.
- SMITH, Etta-Blanche: The Kansas Program for selection identification and guidance of teacher candidates. Competent teachers for America's Schools: Lay-professional action programs to secure and retain qualified teachers, Report of the Albany Conference, National Educational Association, National Commission of Teacher Education and Professional Standards, Washington, D.C. The Commission, 1954, 51 págs.
- STEINER, Rudolf: L'éducation des éducateurs. (Cinq. conférences). París. L'art de l'Éducation. Clamey Nièvré. Imp. M. Laballery, 1953, 111 págs.
- STRATEMEYER, Florence B. y LINDSEY, Margaret: Working with student teachers. New York, Columbia University, Teachers College, 1958, 502 págs.
- Teacher education course in driver education, Washington. Asociación Americana Automovilística, 1951, 105 págs.
- Teacher personnel Research: Monograph nº 3, by David G. Ryans, Lawrence Philip Blum, Kenneth Ralph Doane, and Louis Gadd Nemeç, Madison, Dembar Publications, Inc. 1947, 132 págs.
- Teachers for today's schools. Washington. Asociación for supervision and Curriculum Development, 1951, 81 págs.
- Teachers for tomorrow. New York, Fundación Ford, 1956, 72 págs.
- Training of primary teacher training staffs. Paris. Unesco, Genova, International Bureau of Education. Publication nº 182, 1957, 202 págs.
- TRAIT, Hubert: Maitre d'école. Une profession qui n'attire plus les jeunes et décourage souvent les aînés. "Faim et Soif", 1956, París nº 15, págs. 14-16.

- TROOP, Asher: The school teachers. The growth of the teaching profession in England and Wales from 1800 the present day. Melbourne, William Heinemann, 1959, 286 págs.
- UNESCO: "La educación en zonas rurales y la formación de maestros de escuelas rurales". Revista Análítica de Educación, vol. VII, núms. 9-10, noviembre-diciembre 1955.
- Verordnung über Bildung und Pateitierung der Volksschullehrer des Kantons Graubünden. (Decreto sobre formación y titulación de primera enseñanza en el cantón de los Grisones), febrero, 1.955, 8 págs.
- WALTERS, Elsa H.: Teacher training colleges in the West Indies. With a historical introduction by Shirley C. Gordon, London, Oxford, University Press, 1960, 149 págs.
- WARNIER, R.: "Nuevos aspectos de la formación profesional en Francia. Organización de las enseñanzas del Magisterio, económicas y científicas". Revista de Educación nº 40, 1956.
- WASHBURNE, Carleton W.: La formazione dell'insegnante negli Stati Uniti. Firenze. La Nuova Scuola. Ed. Bruno Cappini, 1958, 57 págs.

M. J. ALCARAZ.

