re Revista de Educación

Noviembre-Diciembre
1975
Nº 241

Formación del profesorado

CONSEJO DE REDACCION

Presidente:

Juan Velarde Fuertes

Asesores del Consejo de Redacción:

Directores de los Institutos de Ciencias de la Educación

Director:

Julio Seage Mariño

Jefe de Redacción:

Consuelo de la Gándara

La Dirección de la Revista no se hace responsable de los juicios personales de sus colaboradores

---

Publicación de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14 (España)

Edita: Servicio de Publicaciones del MEC Ciudad Universitaria, Madrid-3 (España)

Depósito legal: M 57/1958

Imprime: Boletín Oficial del Estado

Número 241 ☆ Noviembre-diciembre 1975

Revista de Educación
Año XXIII nº 241
Noviembre-Diciembre 1975

Sumario

Páginas

Editorial

EVALUACION DE LOS RESULTADOS DE LA APLICACION DE LA LEY GENERAL DE EDUCACION

La apreciación del rendimiento del sistema educativo constituye una preocupación sentida por todos los sectores sociales y una obligación ineludible de quienes tienen a su cargo la responsabilidad de la administración y el gobierno de la educación. Si en toda empresa la evaluación de su rendimiento es una de sus actividades esenciales, en la obra educativa es exigencia imperiosa por lo trascendente de los valores que en ella están implicados y por la importancia decisiva de la educación en el plano de cada individuo y para el conjunto social, así como por el volumen considerable de los recursos económicos que se invierten en ella.

Dicho esto, es evidente la complejidad de todo intento de evaluación de un sistema educativo. Basta considerar algunos de los fines que persigue la educación en el orden de la formación intelectual y moral, de integración social y de preparación para la vida profesional, para apreciar las dificultades, insuperables en ciertos aspectos, de obtener una impresión completa de su rendimiento efectivo.

Ello obliga a abordar el problema de la evaluación de sistemas educativos con una gran modestia, en cuanto a los aspectos que pueden ser objeto de apreciación, especialmente en lo que atañe a los de índole cualitativa. En el orden cuantitativo, el problema presenta mucha menos complejidad por existir indicadores relativamente precisos: proporción de la población inscrita en el sistema educativo, por ejemplo, número de profesionales que se forman y su relación con las perspectivas inmediatas de empleo, y otros que parece ocioso detallar. Sin negar el valor de la evaluación de los aspectos cuantitativos es evidente que la educación no tiene sentido si no presta una especial atención a los aspectos cualitativos. Importa el número de alumnos, pero asimismo sus niveles de aprendizaje; es reveladora la cifra de titulados, pero lo decisivo es su calidad, su preparación de acuerdo con lo que demanda su futura acción profesional y humana. La cuestión fundamental es si la educación contribuye a configurar personalidades logradas, con altos niveles culturales, y a la vez los profesionales en la calidad y la cantidad que el país demanda.

A estas consideraciones se agrega el hecho de que ha transcurrido ya más de la mitad del período que se fijó en la Ley General de Educación para alcanzar determinados objetivos de la misma, y es obvio que, sin conocer con exactitud las consecuencias de las medidas tomadas, no hay modo de realizar una política eficaz cara al futuro.

Todo ello justifica la medida anunciada por el presidente del Gobierno, en su discurso del 28 de enero, ante las Cortes, de efectuar «una seria evaluación de la Ley General de Educación y de sus resultados, antes de finalizar el curso académico, que permita obtener conclusiones fundadas en un análisis riguroso».

Esta decisión plantea de inmediato diversos problemas: alcance de la evaluación, modalidades de la misma y utilización por el Ministerio de las conclusiones que se obtengan.

El ámbito que ha de comprender la evaluación se concibe con un criterio muy acentuado de prudente limitación; no se referirá a la ejecución de la Ley en su conjunto, sino a determinados problemas «neurálgicos» que su aplicación plantea, o en los que concurren factores nuevos motivados por la evolución social y política de la vida española. Así, en un primer intento de identificación de problemas prioritarios, se han precisado algunos que atañen a la obligatoriedad y gratuidad de la educación general básica, a la formación, selección y situación administrativa y económica del personal docente, a la enseñanza media y profesional, a la enseñanza superior y a la administración y el financiamiento de la educación.

Una Comisión compuesta de diversos grupos de trabajo tendrá a su cargo la responsabilidad de la evaluación; ella gozará de autonomía y libertad plenas en la concepción y ejecución de su tarea. Se pretende incorporar a la misma a personalidades no vinculadas a funciones directivas en el Ministerio de Educación para impedir que la evaluación tenga el carácter de autoevaluación, aunque tendrá, por supuesto, el soporte de los servicios técnicos del Ministerio, que aportarán las informaciones y datos necesarios para la tarea de la Comisión. Los métodos de trabajo de ésta serán fijados por ella misma, pero ya se puede anticipar que dedicarán una atención especial a la consulta de diversos sectores sociales y profesionales sobre los problemas específicos antes mencionados y que se realizará igualmente un amplio sondeo tendente a investigar la opinión, actitudes y aspiraciones de la sociedad española en torno al sistema educativo nacional.

Un doble destino se propone dar el Ministerio a los informes que reciba de la Comisión: en primer término, la publicación y amplia difusión de los resultados de la evaluación; en segundo lugar, tomar como base las conclusiones de ésta para la adopción de las medidas necesarias tendentes a impulsar y mejorar el rendimiento del sistema educativo en el más breve plazo posible.

Esa línea de acción se completará con otro propósito, al que el Ministerio concede una importancia primordial: la realización de un estudio profundo de las medidas que podrían adoptarse en relación con tres objetivos fundamentales: la educación para la convivencia, la igualdad de oportunidades en materia educativa y el mejoramiento de la calidad de la educación.

Ese bosquejo de intenciones y planes del Ministerio puede considerarse por algunos un tanto ambicioso en sus propósitos, especialmente en relación con el plazo relativamente breve de unos seis meses que se ha fijado para la realización de la evaluación y de los estudios mencionados. El Ministerio tiene plena conciencia de que esa tarea no es fácil y de que efectivamente requiere tiempo, pero no se le oculta tampoco la magnitud y urgencia de los problemas que hoy tiene planteados el sistema educativo, así como las exigencias apremiantes de la sociedad española para que se haga lo posible, y cuanto antes, para encontrarles solución mediante una acción en la que se combinen realismo, honestidad administrativa y eficacia.

Estudios generales

BALANCE Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACION DE PROFESORES

Angel OLIVEROS
Catedrático de la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de EGB de Madrid

1. ENFOQUES DEL TEMA

La formación de profesores tiene tres ángulos: teórico, político y práctico. O, también, investigación, decisión y acción.

El último es el más evidente: las actividades de escuelas normales, colegios de profesores, facultades o escuelas de educación y otras instituciones tienen en todo el mundo peso y resonancia en la marcha y desarrollo de los sistemas educativos y son conocidas por el ciudadano medio aun sin especial preocupación educativa.

El segundo comprende las decisiones que se toman en niveles elevados de la administración educativa acerca de planes y programas, duración de los estudios, títulos y equivalencias, establecimientos donde se deben realizar los estudios y remuneraciones y ventajas de la carrera docente.

El primero ha tenido más fortuna entre los países anglosajones, con su concepción experimental y pragmática de la conducta humana y de las formas y medios de modificarla. No sólo en la línea de los estudios individuales —de los que hay ya un voluminoso acervo (1)—, sino también en la de las instituciones que promueven estudios e investigaciones sobre las cualidades del profesor, la medida de su eficacia docente, el análisis de sus papeles, el contenido de la formación o la preparación en servicio (2). Sería, sin embargo, muy aventurado afirmar que, aun en los países donde tales investigaciones

(1) *Vid.*, como ejemplo: LOMAX, DONALD E.: A Review of British Research in Teacher Education. *Rev.* of *Educational Research,* Wáshington D. C. AERA, vol. 42, núm. 3, Summer 1972, pp. 289-326; PECK, ROBERT F. and TUCKER, JAMES A.: Research on Teacher Education, en Travers, Robert M. W., Editor, *Second Handbook* of *Research on Teaching,* Chicago, Rand McNally Co., 1973, pp. 940-978.

(2) Por ejemplo, las siguientes asociaciones: AACTE, American Association of Colleges for Teacher Education; AFT, American Federation of Teachers; CCSSO Council of Chief State School Officers; NASDTEC, National Association of State Directors of Teacher Education and Certification; NCA, National Commission on Accreditation; NCATE, National Council for Acreditation of Teacher Education; NCTEPS, National Commission on Teacher Education and Professional Standards; NEA, National Education Association; NSBA, National School Boards Association, sólo en los Estados Unidos.

proliferan, llegan a conocimiento del profesor medio o se traducen en medidas políticas o administrativas que van a influir en las actividades prácticas.

Si esto es así en lo que pudiéramos llamar países privilegiados, ¿qué decir de aquellos otros en los que no existen prácticamente, no ya investigaciones propias, sino una adecuada difusión de las ajenas? Sin investigación orientadora, la práctica de la formación se convierte en mera rutina, con añadidos yuxtapuestos, pero no integrados en cuanto a los contenidos o a los métodos. Otras veces se copia, con ligeros retoques, lo que hace algún país. En muchas ocasiones se procede por tanteos y en algunas por componendas políticas entre la administración, los cuerpos docentes y las situaciones ya creadas.

En todo caso, parece evidente que es necesario fomentar las investigaciones serias sobre la formación de profesores, difundir las conclusiones que se obtengan de ellas y trazar cauces por los que se apliquen a la práctica de las instituciones formadoras.

Para algunos autores, partiendo de experiencias vividas, esta situación se resuelve confiando a la universidad la formación de profesores. Se espera así que la práctica y la investigación converjan en la misma institución, y que ésta, por su prestigio, pueda empujar las decisiones políticas necesarias (3).

2. SER O NO SER. EL PAPEL DEL PROFESOR

Una pregunta previa y esencial sale al alcance de nuestra preocupación por el tema: ¿es necesario seguir formando profesores? En los últimos años han aparecido corrientes de pensamiento que podrían hacer pensar en una respuesta negativa. Por un lado, las críticas de los que condenan la burocratización de los sistemas escolares, más preocupados de su continuación y de sus estructuras formales de relación que de la función social de la escuela. Por otro, las «revoluciones culturales», que destacan el papel educador de la comunidad y minimizan hasta hacerlo desaparecer, en casos extremos, el del maestro «profesional» o «funcionario». Por último, las predicciones de una sociedad post-industrial —válidas para los países que han alcanzado ya un cierto grado de desarrollo— en la que el papel de *transmisor* de información del profesor se confía a ingenios mecánicos y técnicas programadas que permitan la autoinstrucción y el papel de *guía* y *orientador*, sería parte de un servicio social o de un voluntariado en el que ciertas personas se sintieran realizadas.

Estas corrientes se presentan con un fuerte atractivo, por su crítica acerba, pero acertada, de los aspectos formalistas, del falso oropel litúrgico de tantas actividades escolares y de tantos criterios de organización que se mantienen en pie sólo por la inercia de las cosas.

Desde ese punto de vista —el crítico— consiguen márgenes de aceptación tanto entre los estudiantes cuanto entre los profesores jóvenes. No se

---

(3) Sobre este punto, NIBLETT, W. R., The place of teacher education in the structure of higher education, *London Educational Review*, vol. 1, núm. 1, Spring 1972, pp. 6-13; OLIVEROS, ANGEL: *La formación de profesores, función de la Universidad*, Popayán, Colombia. Universidad del Cauca, 1973, mimeogr.; PETERS, RICHARD S.: The role and responsabilities of the university in teacher education, *London Educational Review*, vol. 1, núm. 1, Spring 1972, pp. 14-22.

ve tan claro, sin embargo, el aspecto constructivo o las fases de la transición desde nuestro sistema actual a las innovaciones preconizadas.

El punto de vista que se va a adoptar en este trabajo es el de un plazo medio en el que el gran peso del sistema educativo caerá todavía sobre las escuelas y los profesores, sin desconocer el papel creciente que la comunidad, los medios de comunicación colectivos y otros semejantes van a desempeñar en el futuro.

Desde esa perspectiva temporal media parece que el tema más importante no sea tanto el de la sustitución del profesor por otras agencias o entidades educadoras como el de los cambios en la función o papel del profesor. Este punto, que acaba de debatirse en la Conferencia Internacional de Educación (3 bis), parece verdaderamente el nudo de la cuestión a la hora actual, y tal vez la confusión que existe sobre él y el apasionamiento de las polémicas en su entorno se deban más que nada a no distinguir los diferentes planos en que puede presentarse.

Sin pretender agotar todos los distingos accidentales, los pequeños escalones y los recubrimientos de uno a otro, pueden distinguirse los cuatro planos siguientes:

1.° El de la relación con la profesión;
2.° El de las finalidades de acción;
3.° El de los modos operativos, y
4.° El de las orientaciones profundas.

3. EL PROFESOR COMO PROFESIONAL

Tradicionalmente las instituciones formadoras de profesores (especialmente las relacionadas con la primera enseñanza) han puesto énfasis en los aspectos morales y sociales de la carrera docente, destacando aspectos como la satisfacción de la tarea, el servicio a los demás, la autorrealización personal y la dedicación al país preparando sus jóvenes generaciones, todo ello modulado sobre la base de conceptos semimísticos, poco precisos, como la vocación, el don para educar y otros semejantes. Algunas investigaciones (4) sobre los motivos que llevan a la carrera o que, una vez en servicio, son más valorados por los maestros, revelan que, por el contrario, esos aspectos quedarían en un modesto segundo plano, y aparecen como incentivadores prioritarios el sueldo, la estabilidad, el prestigio social y la posibilidad de «hacer carrera» dentro de la profesión. Hace ya tiempo la sociología (5) ha acuñado dos categorías de relación del hombre con su trabajo: la *artesanal*, en la que obtiene el máximo gozo del acabamiento de su obra, y la *profesional*, en la que valora fundamentalmente los beneficios económicos y de *status* social que son la consecuencia de su trabajo.

Tal vez se ha abusado, desde las definiciones de la política educativa, de aquella perspectiva, ennobleciéndola y retorizándola, para compensar las ma-

---

(3 bis) UNESCO: Conferencia Internacional de Educación, XXXV reunión, Ginebra, 27 de agosto-4 de septiembre de 1975. *Recomendación sobre la evolución del papel del personal docente y consecuencias de esa evolución en la formación profesional previa y en servicio.*

(4) PEREIRA, LUIZ: *O magisterio primario na sociedade de classe,* São Paulo, Facultade de Filosofía, Ciencias e Letras da Universidade de São Paulo, 1963, cap. IV.

(5) MILLS, WRIGHT: *White Collar: the American Middle Classes,* New York, Oxford Univ. Press, 1951, pp. 220-224.

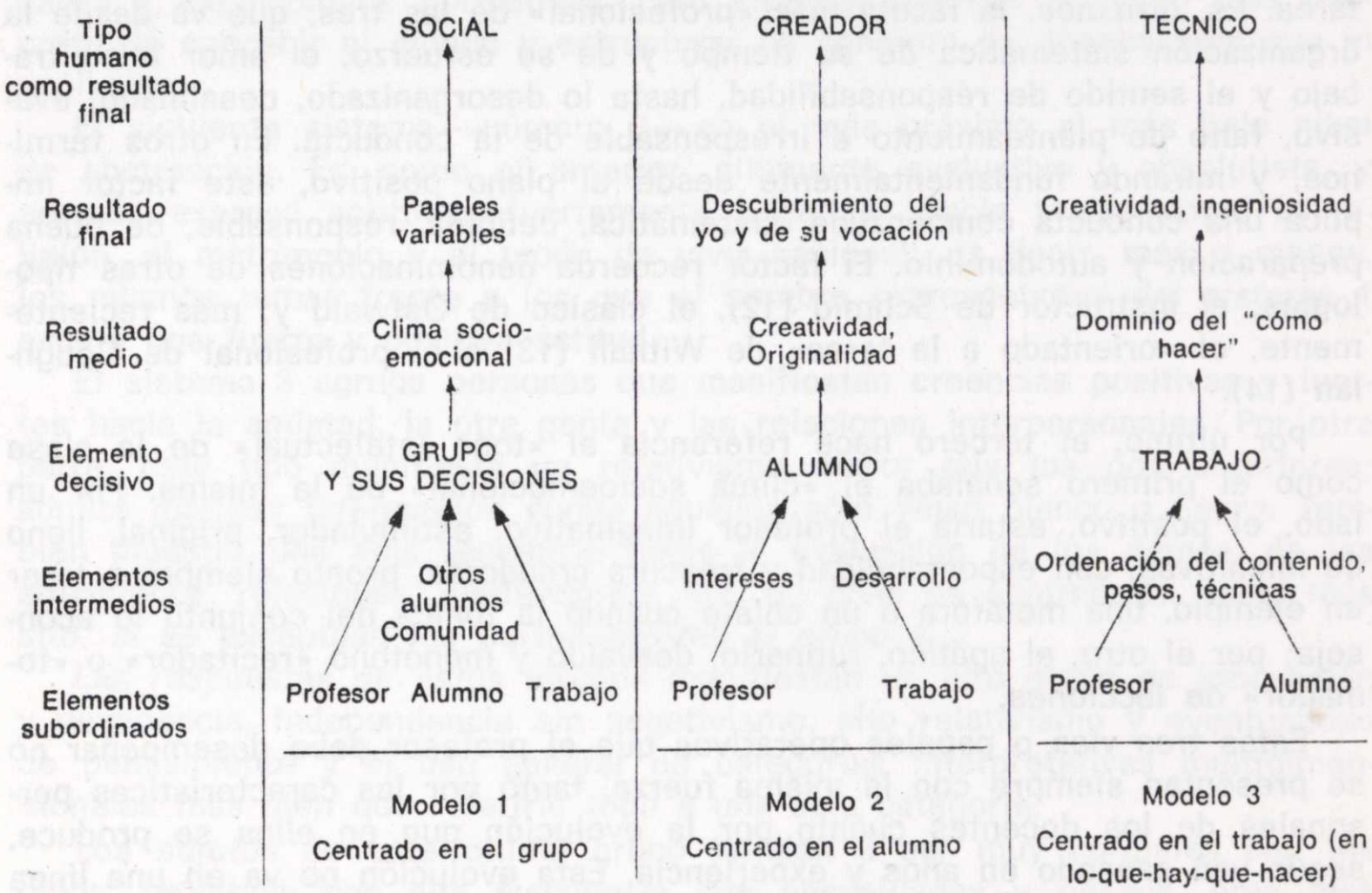
o un texto, utilizar un teléfono o conducir un automóvil son conductas reales que se nos presentan por decenas cada día y ante las que no cabe improvisar respuestas: se sabe o no se sabe. Para llegar al dominio de tales situaciones es preciso haberlas aprendido con el máximo de eficacia y precisión. He aquí el lugar del profesor como profesional específico que tiene algo-que-enseñar y que puede valorarse más por el *cómo hace* (lo bien o mal que enseña) que por lo que *es*.

Esta justificación de varias vías de actuación o diferentes papeles que desempeña el profesor —aunque no coinciden con las señaladas— ha sido presentada en un reciente trabajo por Talcott Parsons y Gerald Platt (8) y glosada desde otros presupuestos por D. Light (9).

Gráficamente, los tres tipos de situación señalados podrían resumirse así:

GRAFICO 1

TRES MODELOS DE SITUACION SOBRE LAS VARIABLES ALUMNO, PROFESOR, TRABAJO, GRUPO *



* OLIVEROS ALONSO, ANGEL: La carrera docente. Un nuevo sistema para la capacitación pedagógica del profesorado, *Tecnibán,* Madrid, núm. 10, mayo 1975, pp. 11-21.

5. COMO ACTUAR

Se han definido, a partir de la cuidadosa investigación de Ryans (10), como tres factores bipolares que hacen referencia, sucesivamente, al clima socio-

(8) PARSONS, TALCOTT, and PLATT, GERARD: *The American Academic Profession. A Pilot Study,* National Sciencie Formulation, 1968, mimeografiado.

(9) LIGHT, Jr., DONALD: Introduction: The Structure of the Academic Professions, *Sociology of Education,* vol. 47, núm. 1, Winter, 1974, pp. 2-28.

(10) RYANS, DAVID G.: *Characteristics of Teachers. Their description, comparison and appraisal,* Washington, D. C., American Council of Education, 1967.

emocional de la clase y de las relaciones con sus alumnos, a la capacidad organizativa y gerencial del profesor y al tono intelectual que sepa dar a su trabajo.

El primero recorre un largo camino que va desde el profesor comprensivo, amistoso, simpático, amable, con tacto y buen natural hasta el distante, egocéntrico, brusco y autocrático. Este rasgo hace mayormente referencia al tono de las relaciones entre profesor y alumno. En varias de las escalas elaboradas en los últimos años para evaluar la conducta del profesor en clase, suele presentarse, como respondiendo al esquema «tiende a fomentar la seguridad de los alumnos» frente a «buscar su propio sentimiento de seguridad».

El tema, tan rico y extensivamente tratado en la literatura contemporánea del clima socioemocional de la clase en relación con las actitudes del profesor (11), está íntimamente relacionado con este factor que, por otra parte, parece emparentado con el maestro social o compañero de Schmid y con el «orientado hacia el alumno» de Withall.

El segundo establece fundamentalmente la relación del profesor ante su tarea. Es, diríamos, la faceta más «profesional» de las tres, que va desde la organización sistemática de su tiempo y de su esfuerzo, el amor a su trabajo y el sentido de responsabilidad, hasta lo desorganizado, desaliñado, evasivo, falto de planteamiento e irresponsable de la conducta. En otros términos, y mirando fundamentalmente desde el plano positivo, este factor implica una conducta concienzuda, sistemática, definida, responsable, de buena preparación y autodominio. El factor recuerda denominaciones de otras tipologías; el instructor de Schmid (12), el clásico de Ostwald y, más recientemente, el «orientado a la tarea» de Withall (13) o el profesional de Coughlan (14).

Por último, el tercero hace referencia al «tono intelectual» de la clase como el primero señalaba el «clima socioemocional» de la misma. Por un lado, el positivo, estaría el profesor imaginativo, estimulador, original, lleno de iniciativas, con espontaneidad y frescura creadoras, pronto siempre a traer un ejemplo, una metáfora o un chiste cuando la tónica del conjunto lo aconseja; por el otro, el apático, rutinario, desvaído y monótono «recitador» o «tomador» de lecciones.

Estas tres vías o papeles operativos que el profesor debe desempeñar no se presentan siempre con la misma fuerza, tanto por las características personales de los docentes cuanto por la evolución que en ellos se produce, según van ganando en años y experiencia. Esta evolución no va en una línea continua de mejoría o de empeoramiento. En unas cosas se mejora, en otras se va a menos.

Parece que podría recomendarse al profesor joven y novel una actitud inicial centrada en el trabajo, con un clima de respeto, benevolencia y circunspección y un énfasis especial en la organización y sistema de trabajo de la que se iría pasando, gradualmente, a medida que conociese a sus

---

(11) *Vid.* OLIVEROS, A.: «Las actitudes del profesor y su influencia en la conducta de los alumnos y en el ambiente escolar», *Bordon, Revista de la Sociedad Española de Pedagogía,* núm. 169, enero 1970, páginas 3-9.

(12) SCHMID, J. R.: *Tipos de maestro,* Madrid, 1936.

(13) WITHALL, JOHN: «The development of a tecnique for the measurement of social-emotional climate in classroom», *Jour. of Experimental Education,* 1949, núm. 17, pp. 347-361.

(14) COUGHLAN, R. J.: «The Factorial Structure of Teacher Work», *American Educational Research Jour.* núm. 2, 1969, pp. 169-189.

alumnos, a una actitud de simpatía, comprensión, solidaridad y humor, y a una tónica de creación, iniciativa y entusiasmo que superase el acento inicial en la organización y el orden (15).

6. EN EL FONDO, EL HOMBRE

En último término, por detrás de los papeles variables que el profesor debe jugar a lo largo del día, quedarían unas orientaciones personales profundas, un sistema de creencias que vendría a dar un estilo personal unitario a toda la conducta. Este aspecto ha sido estudiado durante la década de los sesenta y parece una vía de investigación prometedora (16).

Se han determinado cuatro sistemas de creencias:

El sistema 1 presenta características como absolutismo, tendencia a la tautología, etnocentrismo, religiosidad, aserción de la superioridad de la moral nacional sobre cualquier otro tipo, y actitudes positivas en relación con las instituciones, todo ello en alto grado. Además, alta frecuencia de perogrulladas y exposiciones normativas. Este sistema significa el modo más concreto de concebir el mundo y estructurar un conjunto de dimensiones que lo expliquen.

El siguiente sistema —número 2— es el más próximo al más bajo nivel de abstracción. Es, como el anterior, altamente evaluativo y absolutista, y además expresa actitudes fuertemente negativas hacia temas como la religión, el matrimonio y el modo de vivir nacional; es decir, más o menos, los mismos temas frente a los que el hombre representativo del sistema 1 asume una fuerte y positiva actitud.

El sistema 3 agrupa personas que manifiestan creencias positivas y fuertes hacia la amistad, la otra gente y las relaciones interpersonales. Por otra parte, este tipo manifiesta un relativismo mayor que los dos anteriores: admite matices intermedios donde aquéllos sólo veían blanco o negro. También muestra una baja tendencia hacia la evaluación de los demás, de las situaciones, relaciones, instituciones, etc. Su nivel de abstracción es el más alto, si se exceptúan los pertenecientes al grupo 4.

Las respuestas de estos últimos manifiestan un alto grado de innovación y pertinencia, independencia sin negativismo, alto relativismo y eventualidad de pensamiento y el uso general de categorías interpretativas multidimensionales más bien que referirlo todo a una sola categoría.

Los sujetos de este último grupo tendían a ser muy cordiales con los niños, percibían con alta frecuencia sus necesidades y deseos, eran más flexibles en satisfacer unas y otros, mantenían una relación tranquilizadora con los alumnos, animaban en alto grado la expresión de sus sentimientos y la creatividad, desplegaban gran inventiva en improvisar la enseñanza y los juegos, y en cambio era baja su tendencia a invocar reglas que no habían sido explicadas, eran menos guiados por las reglas y no tenían mucha tendencia a fijar procedimientos para la conducta en la clase o en el campo de juego. Manifestaban poca necesidad de estructura y poca ansiedad en la presencia de los observadores. Tenían poca tendencia a castigar.

---

(15) OLIVEROS, ANGEL: «El profesor y la calidad de la educación», *Revista de Educación*, Madrid, MEC, núm. 206, noviembre-diciembre 1969, pp. 12-18.

(16) *Vid.* HARVEY, O. J.; HUNT, D. E., and SCHORODER, H. M.: *Conceptual System and Personality Organization*, New York, Wiley. 1961.

En resumen, las diferencias encontradas pueden sintetizarse en *tendencia al autoritarismo* en forma creciente del sistema 4 al 1 y en *orientación a la tarea,* creciendo del 1 al 4.

Es decir, los profesores con mayor grado de abstracción son mejores que los más concretos y debería tomarse en cuenta para seleccionarlos.

7. EL PROCESO COMO UN TODO

La expresión corrientemente utilizada para designar un conjunto de actividades conexas pero no idénticas, puede por esta misma razón, resultar equívoca.

Lo que tratamos de conseguir es el mejor rendimiento posible de las personas que están al servicio de la educación: profesores, supervisores, orientadores y otro tipo de especialistas.

Ahora bien, cuando hablamos de formación de profesores, excluimos, por una parte, a todos los especialistas no inmediatamente relacionados con la docencia en sentido estricto, lo cual es una limitación peligrosa. Por otra, parece que centramos todo el proceso en la etapa de entrenamiento previa al servicio, lo cual puede ser una restricción aún más grave.

No tenemos estudios que señalen el peso relativo con que otras etapas del proceso formador total influyen en el buen rendimiento docente, pero parece evidente que atribuirlo casi totalmente a la formación previa es, cuando menos, exagerado.

Sin desconocer la multiplicidad de factores que intervienen en ese proceso total, podrían, para simplificar términos, sintetizarse en estos cuatro:

1. Selección previa de los aspirantes;
2. Formación previa;
3. Incentivos de la carrera, y
4. Formación en servicio.

Veámoslos con cierto detalle.

8. QUEREMOS LOS MEJORES

Hay una selección positiva: escoger los mejores —después veremos con qué criterios— de entre los aspirantes. Esta la hace el propio sistema educativo —después veremos con qué técnicas.

Pero en muchos países no cabe esa selección. Sólo existe una selección negativa: al profesorado sólo van, según la conocida frase de Bernard Shaw, los que no pueden hacer otra cosa. Esta selección al revés la hace la sociedad con su minusvaloración (económica y de prestigio) de la carrera docente, y el sistema con la falta de atractivos de las instituciones formadoras (régimen, profesorado, planes, etc.) y las escasas oportunidades de especialización posterior que salven de la monotonía profesional (17).

La selección positiva, cuando puede darse, debe tener unos criterios absolutamente coherentes con el papel que se atribuye al profesor, en los diferentes planos de actuación diseñados más arriba y utilizar unas técnicas

(17) PERERA, D. A., Ministry of Education and Cultural Affairs, Ceylon: «Teachers: Selection initial and subsequent training», *Curriculum Theory Network,* 2, Winter 1968-69, pp. 16-29.

válidas y fiables. Esto es tan importante que un instrumento tan contrastado y prestigiado, como es el MTAI (Minnesota Teacher Attitude Inventory) no sirve cuando se trata de medir sistemas escolares con filosofías diferentes aun dentro del mismo país (18).

El estudio de las motivaciones que llevan a los estudiantes a la carrera docente tiene ya una relativamente larga tradición investigadora. No hay tanto en lo que se refiere a los rasgos sobre los que se hizo la selección y a la correlación de cada uno de ellos con la eficiencia profesional posterior (19).

En todo caso, parece que estamos en un momento crítico en que el centro de gravedad se está desplazando hacia el estudio de las competencias, funciones o papeles del profesor, concebidas como modelos de conducta complejos y unitarios que suponen la integración de cualidades personales, habilidades y actitudes adquiridas, capacidad de interacción social, efectividad en el rendimiento y valoraciones críticas. En cambio, se deja un tanto de lado, el enfoque anterior de buscar correlaciones entre cualidades aisladas y eficiencia, habilidades aisladas y eficiencia y así sucesivamente.

Dos palabras, por último, respecto al procedimiento. La selección de los mejores entre los aspirantes a la docencia se nos presenta dramáticamente, en estos años, como una defensa de las instituciones, del Estado y de la sociedad ante la avalancha de alumnos que se esfuerzan por encontrar «una salida» para el futuro, un puesto escolar en el presente. Confiemos en que, dentro de unos años, puedan combinarse las exigencias de la sociedad, que quiere los mejores profesores posibles, y las apetencias individuales, en un proceso de toma de decisiones respecto a la futura carrera (19 bis).

9. PREPARANDO AL PROFESOR

La relación de la formación con la eficacia profesional posterior ha sido proclamada como básica y decisiva en el nivel protocolario de las disposiciones y actos oficiales. Desde las instituciones formadoras se ha visto con cierto escepticismo: «ya le irá enseñando la práctica», se dice con frecuencia, especialmente en lo que respecta a la formación pedagógica. Por último, los profesores en servicio recuerdan con cariño a su institución matriz en cuanto formadora en un sentido amplio, aun cuando reconocen que su pericia profesional la aprendieron en sus primeros puestos mediante ensayos, consejos de colegas e inventiva propia.

Diversas hipótesis, más o menos explícitas se han manejado para relacionar formación y eficacia. Dejando de lado las que se refieren al nivel de la formación o al tipo de institución en que ésta debiera darse, las que parecen más importantes se refieren al contenido y al modo de la formación.

Respecto al primero, se han elaborado diversas fórmulas de distribución entre estos cuatro sectores:

a) Una formación cultural general.

---

(18) BURKARD, SISTER M. INNOCENTIA: «Effectiveness of the MTAI in a Parochial School Setting», *Jour. of Experimental Education* vol. 33, núm. 3, Spring 1965, pp. 225-229.

(19) Véase un resumen en OLIVEROS ALONSO, ANGEL: «Profesores de enseñanza media. Selección de los candidatos», *Rev. Española de Pedagogía*, Madrid, CSIC, núm. 109, enero-marzo 1970, pp. 3-32.

(19 bis) En algunas Escuelas de Educación de Universidades de los Estados Unidos, las reuniones para ir madurando la toma de decisiones ocupan un lugar en el horario y hay profesores consejeros específicamente ocupados de ellas.

b) Una preparación en el campo de la futura docencia, que puede adoptar varias modalidades:

1. Preparación generalista para los primeros años de escuela, con lo cual podría confundirse con lo señalado en *a).*

2. Preparación especializada en un conjunto de materias conexas o área cultural.

3. Preparación altamente especializada en una materia definida dentro de un área cultural.

4. Preparación en dos materias específicas, una como dedicación fundamental y otra como complementaria sin que sea necesario que ambas pertenezcan a la misma área.

c) Una formación pedagógica teórica que suele comprender el estudio de la psicología, la biología y la evolución de estudiante, de las relaciones sociedad-escuela-educación y de los criterios valorativos que están en el fondo de todo proceso educativo, las técnicas de enseñanza, las de organización de la clase y de la institución escolar y las del proceso orientador, y

d) Un entrenamiento en la práctica de la vida escolar, primero como observador, después como participante bajo la guía de un profesor experimentado y, por último, con responsabilidad plena. Este sector debe comprender experiencias clínicas y de laboratorio (20).

A modo de ejemplo se toman la de la National Education Association de Estados Unidos y la del ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) de Colombia.

Para la primera (21), la distribución aconsejable, en porcentajes, sería:

	Profesores de enseñanza	
	Primaria	Media
Cultura general	40-50	
Preparación especializada	25-35	30-40
Preparación profesional (pedagógica)	25	20

Para el ICFES (22), referido sólo a los profesores de enseñanzas medias, la distribución sería:

	Porcentaje
Cultura general (año preparatorio)	20-25
Area de futura docencia (especialización)	50-60
Formación pedagógica (profesional)	20-25

Sin embargo, no parece que sea la más provechosa esta vía de la distribución cuantitativa del tiempo dedicado a cada uno de los sectores antes

(20) Association for Student Teaching: *Theoretical Bases for Professional Laboratory Experiences in Teacher Education,* 44 Yearbook, Cedar Falls, Iowa, AST, 1965.

(21) National Education Association, National Commission on Teacher Education and Professional Standards: *The Education of Teachers: Curriculum Programs,* Official Report of the Kansas Conference, Washington, D. C., NCTEPS, 1959.

(22) *Vid.* OLIVEROS ALONSO, ANGEL: *La formación de los profesores en América Latina,* Barcelona, UNESCO - Promoción Cultural, 1975, p. 69.

mencionados. Aun cuando se hacen y se seguirán haciendo planes sobre la base que ofrece, parece que la solución racional debe venir por otros caminos, que se muestran a continuación.

10. INNOVACION

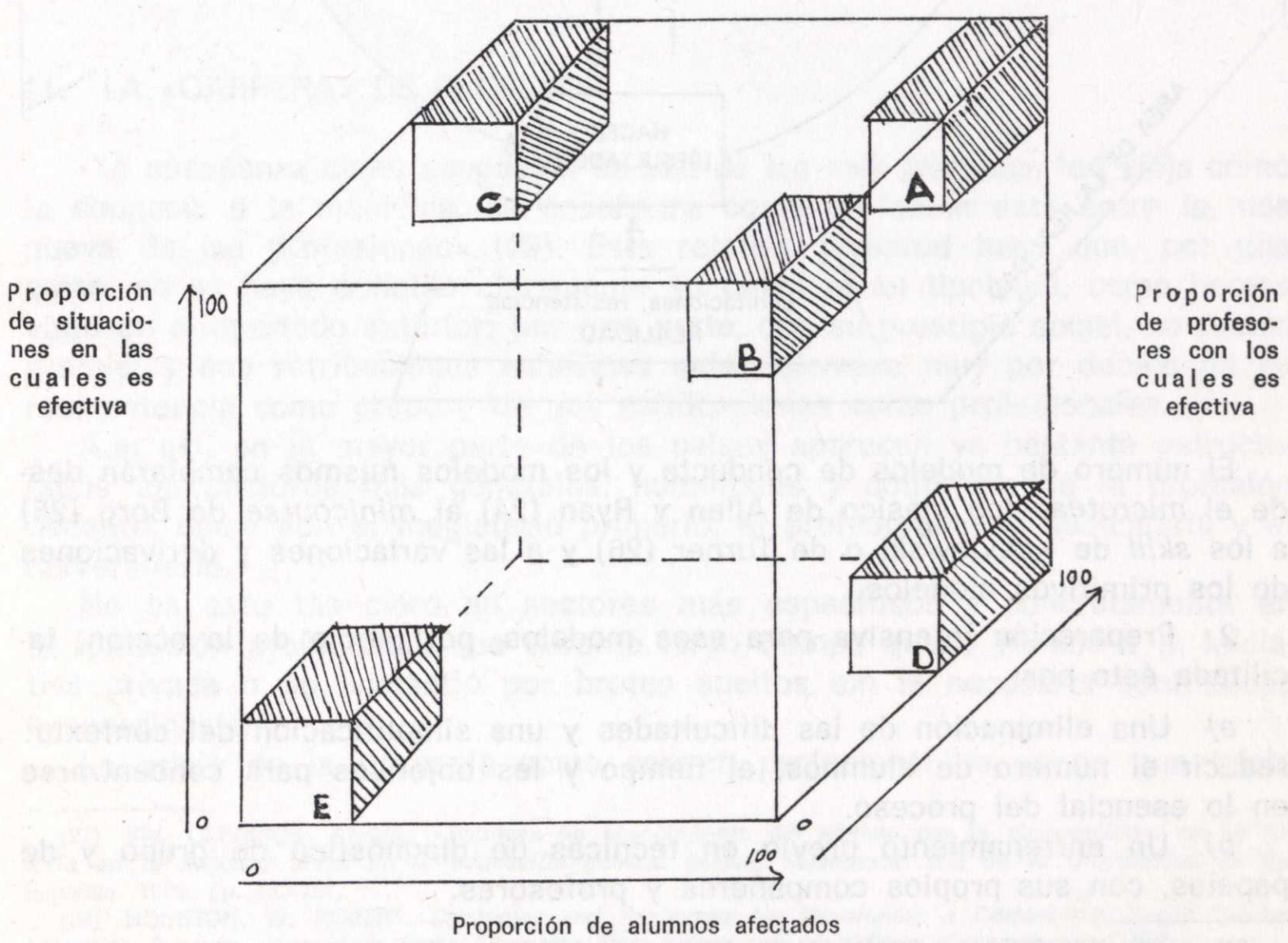
Por lo que respecta al modo o procedimientos de la formación, tanto desde el lado de la investigación cuanto desde las recomendaciones, circulares y normas administrativas, se insiste en la posición activista de los alumnos, tanto en el sector de la formación teórica cuanto en el del entrenamiento práctico. Sería, sin embargo, muy aventurado afirmar que esa actitud se encarne en la mayoría de las instituciones formadoras de docentes.

Los diferentes grupos que, de modo minoritario pero intenso, están trabajando en diferentes países e instituciones, parecen coincidir en estos cuatro elementos básicos:

1. Selección y definición estrictos de un núcleo de modelos de acción fundamentales para todo profesor. Medley y Mitzel (23) han ilustrado este punto como aparece en el gráfico 1.

GRAFICO 2

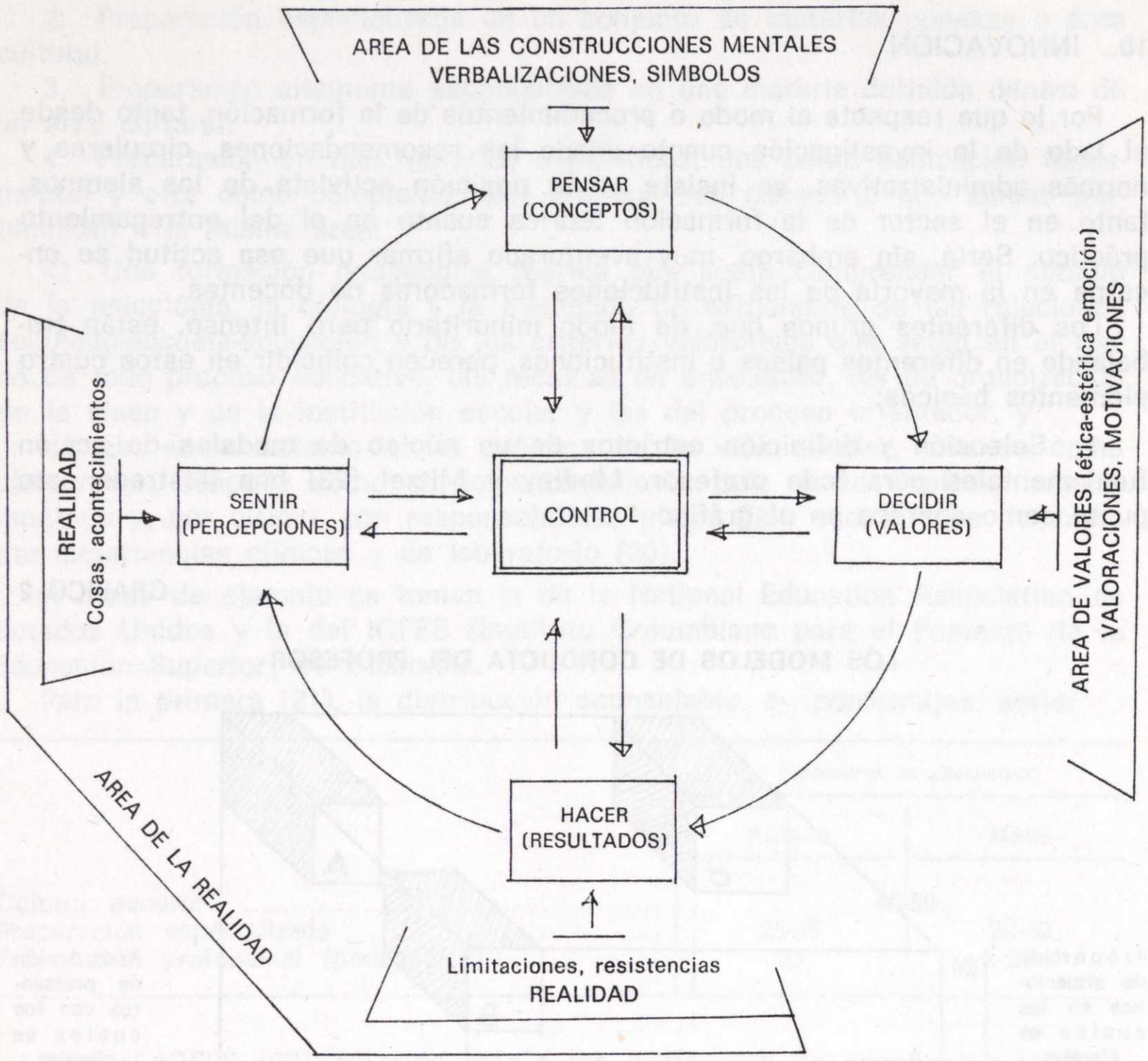
LOS MODELOS DE CONDUCTA DEL PROFESOR



(23) En Bellack, Arno A., Editor: *Theory and Research in Teaching*, New York, Teachers College Press, Columbia University, 1967, p. 87.

GRAFICO 3

PROCESO CIRCULAR DE LA CONDUCTA
(Según Woodruff, modificado por A. Oliveros)



El número de modelos de conducta y los modelos mismos cambiarán desde el *microteaching* clásico de Allen y Ryan (24) al *minicourse* de Borg (25) a los *skill* de Kocylowski o de Turner (26) y a las variaciones y derivaciones de los primitivos modelos.

2. Preparación intensiva para esos modelos, por medio de la acción, facilitada ésta por:

a) Una eliminación de las dificultades y una simplificación del contexto: reducir el número de alumnos, el tiempo y los objetivos para concentrarse en lo esencial del proceso.

b) Un entrenamiento previo en técnicas de diagnóstico de grupo y de papeles, con sus propios compañeros y profesores.

---

(24) ALLEN, DWIGHT, and RYAN, KEVIN: *Microteaching*, Addison-Wesley, 1969.

(25) BORG, WALTER R.: «The Minicourse as a Vehicle for Changing Teacher Behavior», *Jour. of Educational Psychology* núm. 62, December 1972, pp. 572-579.

(26) TURNER, RICHARD L.: «An Overview of Research in Teacher Education», *Teacher Education*, 74 Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago, 1975, pp. 87-110.

c) Una concepción del proceso circular de la conducta, según expresa el gráfico anterior, que exigiría no quedarse en el área de las verbalizaciones y símbolos a que tantas instituciones escolares son tan proclives y llegar a la esfera del *decidir* y del *hacer* (27).

3. Una evaluación objetiva de las actuaciones, que han sido grabadas, con toda una serie de combinaciones posibles de las que la más perfecta parece ser la fijación y reproducción audiovisual simultánea del practicante y de su reducido grupo de alumnos. Esta evaluación puede hacerse en discusión con un supervisor que, además, haya presenciado la práctica o como autoevaluación del practicante.

4. Un proceso de corrección o autocorrección *(feedback,* retroacción) sobre la técnica utilizada por el practicante y a base, precisamente, de la evaluación objetiva. La evaluación se hace sobre la *capacidad real de ejecutar* un determinado modelo de conducta que se dará después en la vida profesional. No sobre conocimientos o sobre actitudes o *memorizaciones* o *interpretaciones verbales,* aunque todos ellos deben estar presentes e incorporados en aquello.

Lo que parece verdaderamente decisivo es que se definen, preparan, evalúan y cambian conductas organizadas en ciertos modelos seleccionados de interacción. En modo alguno conductas de verbalización y reproducción como pueden ser los exámenes actuales.

Los grandes movimientos actuales, como la microenseñanza, la *performance education* o PBTE *(performance based teacher education)* incluyen en sus programas, con énfasis variable, los cuatro puntos citados (28).

11. LA «CARRERA» DE PROFESOR

«La enseñanza como ocupación es una de las más antiguas, tan vieja como la abogacía o la medicina. La enseñanza como profesión está entre la más nueva de las profesiones» (29). Esta relativa juventud hace que, por una parte, no se haya definido claramente su perfil ni su tipología, como hemos visto en el apartado anterior; por otra parte, que su prestigio social, su fuerza gremial y sus retribuciones salariales estén siempre muy por debajo de su real potencia como grupo y de sus calificaciones como profesionales.

Aun así, en la mayor parte de los países aparecen ya bastante estructurados los sectores más generales, numerosos y contiguos de la profesión docente, como son el magisterio primario, el profesorado de secundaria y el universitario.

No es esto tan claro en sectores más específicos y concretamente en la formación profesional, que durante largo tiempo quedó librada a la iniciativa privada o se acometió por brotes sueltos sin la necesaria continuidad o coordinación.

La crisis de la docencia como carrera profesional se ve en una triple

---

(27) *Vid.* OLIVEROS, ANGEL: «Técnicas de conocimiento del alumno por la observación», en *La tutoría en la segunda etapa de la educación general básica,* Salamanca, ICE de la Universidad de Salamanca, 1975. pp. 133-151.

(28) HOUSTON, W. ROBERT. *Strategies and Resources for Developing a Competency Based Teacher Education Program,* New York State Education Department and Multi-State Consortium on PBTE.

(29) STINNETT, T. M.: *The Profession of Teaching,* New York, The Center for Applied Research in Education, 1968.

Véase también el número 2 del volumen 3, Summer, 1974, de la *London Educational Review,* consagrado monográficamente al tema: Teaching as a profession.

dimensión: *a)* su capacidad de influencia en el contexto social; *b)* su concepción interna, y *c)* su situación económica, administrativa y social.

Respecto a la primera hay un notable contraste entre las posibilidades del magisterio como factor de cambio, transferidor de tecnología e impulsor de la innovación y la real cuota de influencia que, de hecho, manifiesta tener en la sociedad en que vive y desarrolla su trabajo.

Por una parte, se trata de un grupo numeroso que viene a representar un alto porcentaje relativo de la población económicamente activa y, por supuesto, el mayor grupo de funcionarios públicos en cualquier país (30).

Su nivel cultural es bastante superior al promedio. Diariamente toma contacto con aproximadamente cuarenta alumnos en una situación privilegiada de prestigio y *status* que le permitiría una amplia influencia.

Sin embargo, la impresión general es que su influencia como factor de cambio y mejoramiento social, económico y cultural, no es muy grande. En el estudio realizado en Venezuela por el CENDES se encontró que los profesores eran un grupo menos «moderno» en sus ideas y con menos «garra» en su capacidad de arrastre e innovación que los líderes sindicales, pese a que éstos tenían como promedio bastante menos formación. Oliveros (31) ha analizado recientemente las causas de esta falta de influencia y del exceso de conformismo de los profesores de primera y segunda enseñanza en Iberoamérica. Parece que muchas de las conclusiones podrían ser aplicadas, con pequeños retoques, a nuestro medio.

Por otro lado, las posibilidades están latentes aunque no se hayan actualizado. De la opinión de los expertos, tanto internacionales como nacionales, que han trabajado en programas de desarrollo en países del tercer mundo, resulta que los profesores son las personas de utilización más segura como intermediarios entre la administración y la población local. Así se deduce del informe del Instituto de Investigación de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social (32).

La segunda dimensión a que hacíamos referencia es la propia indefinición acerca de lo que sea la profesión docente. Ya se apuntaban algunas causas, si no de indefinición, al menos de confusión, en la primera parte de este trabajo. Otras están operando desde la oposición de papeles, responsabilidades y funciones de la profesión, según se vean desde uno u otro punto de vista.

Mientras una gran parte de personas relacionadas con la profesión mantengan unos criterios y otra buena parte otros y se continúe en esta mutua y engañosa ficción, la profesión se mantendrá en una continua crisis.

Son urgentemente necesarias investigaciones que nos coloquen frente a la realidad de los hechos en esta esfera. Otras causas de crisis interna parecen referirse de modo muy concreto a la formación profesional (33) y se vienen planteando de mucho tiempo atrás. Podrían resumirse en esta pregunta: ¿Cuál es el mejor profesor o preparador para una actividad profesional concreta? ¿El que sólo es profesor y a esto le dedica su total tiempo y acti-

---

(30) 158.635, lo que representa el 31,38 por 100 de un total de 498.424 funcionarios públicos en España (*Ya*, 23 de febrero de 1975).

(31) OLIVEROS, ANGEL: «Change and the Latin American teacher: potentialities and limitations», *Frospect*, UNESCO, vol. V, núm. 2, 1975, pp. 230-238.

(32) Naciones Unidas: *Informe sobre la situación social en el mundo. 1965*, New York, 1966, p. 14.

(33) Entendida aquí en un sentido más amplio que el que otorga la definición legal vigente. Formación profesional sería la de los médicos, abogados, ingenieros, por no citar sino las «carreras» más características. Bien miradas, casi todas cabrían dentro de la denominación.

vidades o el que ejerce esa actividad profesional y, *además,* se dedica a enseñarla?

La situación del personal docente, fijando sus derechos y obligaciones, ha sido objeto de una *Recomendación* de carácter internacional, aprobada el 5 de octubre de 1966 por la Conferencia Intergubernamental Especial sobre la Situación del Personal Docente. El texto de la Recomendación, preparado conjuntamente por la Organización Internacional de Trabajo (OIT) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), consta de 146 puntos, agrupados en XIII capítulos. En él se señalan normas generales de política acerca de la formación, selección, contratación, perfeccionamiento, remuneración, seguridad social, etc., del personal docente.

12. EL PROFESOR, ALUMNO

Uno de los incentivos de la carrera puede ser el saber que ésta no se acaba, en cuanto enriquecimiento personal, con la formación previa a la entrada en servicio, ni en cuanto dedicación, con el mismo tipo de tarea.

A ello respondería la formación en servicio (34) que puede tener, en líneas generales, dos grandes variantes, a saber:

1. Una actualización, bien de contenidos científicos, bien de técnicas pedagógicas, bien de ambos sectores.

2. Una especialización que vendría, en cierto modo, a anudar los hilos que quedaron sueltos en el apartado «El profesor como profesional».

Se trata de dos enfoques de la educación y del papel del profesor:

a) El artesanal, en el que el profesor aplica a su tarea todo su ingenio y creatividad, con medios muchas veces primitivos, y

b) El profesional o técnico en el que aplica, según las situaciones, los productos ya elaborados, graduados y comprobados.

En el primer caso, se forman personas polivalentes, que deben confiar más en su propia iniciativa que en el instrumental de medios que puedan apoyarla. La jerarquía profesional tiene una dimensión vertical, fuertemente estratificada. Es un ejército con muchos soldados y pocos oficiales. Cada profesor es fácilmente sustituible por otro semejante. La remuneración es baja. El prestigio social también. No hay especialistas que formar. Los cursos en servicio serán, fundamentalmente, de actualización y capacitación.

En el segundo hay funciones específicas que requieren técnicas *ad hoc.* No hay intercambio posible de unos profesionales por otros. Cada especialista es una rueda de un engranaje complejo y, en cuanto tal, insustituible a no ser por otro especialista igual. Esto eleva la remuneración y el prestigio. Se trata de un ejército con muy pocos soldados y muchos oficiales, aunque en este caso la relación vertical de *mando* queda sustituida por la horizontal de *colaboración.* Los cursos en servicio serán para especializarse más y más.

En todo caso se trataría de la formación permanente del profesor, estimulada y facilitada por el propio sistema.

El papel relevante que dentro de esta permanente superación profesional

---

(34) Edelfelt, Roy A., and Johnson, Margo, Editors: *Rethinking In-Service Education,* Washington, D. C., NEA, 1975.

cabe a los medios a distancia es glosado en otro artículo de este mismo número.

Esta sería la cara positiva del sistema hacia la formación en servicio.

La faz negativa estará, en muchos países, en la férrea estratificación clasista de los puestos educativos. Por definición, un estrato esta integrado por los «peores»: peor formados, peor pagados, peor considerados; otro por los «mejores»; otro por los «medios». ¿Es cuestión de la edad de los alumnos? ¿Necesita el niño de seis a nueve años menos atención que el de dieciséis a dieciocho? ¿Será cuestión de clase? ¿Puede sostenerse hoy que la educación del pueblo sea menos importante que la de las «minorías selectas»? ¿Puede ser cuestión de número? ¿Se paga menos a los más, porque son muchos y más a los menos, por la razón contraria?

Hay países en los que la formación y la retribución son semejantes entre varios escalones (el niño no necesita *menos* atención que el joven sino *diferente* atención).

Hay países en los que la retribución y el prestigio se definen no en cuanto al puesto, no en cuanto a la edad de los alumnos, sino en cuanto a la formación —puede haber un doctor trabajando en primaria— y sobre todo, en cuanto al rendimiento evaluado períodicamente. Ambos factores, formación y rendimiento están, cada uno de por sí y los dos juntos, estimulando a una formación permanente del profesional: crearán un dinamismo de perfeccionamiento en el servicio que es el reverso de la moneda del estancamiento en estratos limitativos y definitorios.

CONCLUSIONES

1. Es necesario impulsar más investigaciones sobre la formación de profesores, sus papeles, su eficiencia, dentro de las perspectivas cambiantes de nuestra época.

2. También es necesario establecer las vías para que los resultados de esas investigaciones lleguen a las personas e instituciones que se encargan de la formación previa y en servicio de los futuros profesores y se traduzcan en acción práctica.

3. Asimismo debería procurarse que la comunicación de los centros de investigación con los responsables de medidas políticas y administrativas fuese constante, y coherente con la señalada en el párrafo anterior.

4. El papel del profesor en nuestra sociedad cambiante, está también cambiando. Todo el proceso de preparación de personal más eficiente para los servicios educativos dependerá de que el papel que se atribuye al profesor esté claramente definido y aceptado por la sociedad, por el Estado, por las instituciones formadoras y por él mismo.

5. Sin embargo, esta determinación del papel no es fácil. Por una parte, coexisten papeles del hoy, del ayer y del mañana. Por otra, aun supuesta una homologación temporal, habrá siempre apreciaciones diferentes del papel del docente que, posiblemente, vienen impuestas por diferencias de sentido de la formación: personal, social, profesional, entre otras.

6. Examinando a fondo la última razón de ser de esas diferencias se encontraría que no son opuestas sino complementarias y que el «quid» de la cuestión consistirá en dosificarlas oportunamente de acuerdo con cada situación específica.

7. Un primer nivel en el que puede señalarse una dicotomía de papeles es el que dice de la relación con la profesión. Aunque es cierto que la docente depara satisfacciones que derivan del sentimiento de estar realizando una labor «noble» y de la misma sensación de acabamiento y remate de la tarea —lo que la ubicaría en una relación «artesanal», según una conocida terminología—, se ha abusado de la valoración de esas satisfacciones y se han mantenido a muy bajo nivel las que, en la misma nomenclatura, se llamarían «profesionales»: estabilidad, reconocimiento económico, prestigio social. Convendría buscar un mejor equilibrio entre estos dos modos de entender la profesión.

8. Otro nivel de diferenciación de papeles vendría dado por las finalidades operativas. Para unos se centrarían estas finalidades en el *sujeto,* haciéndole creador y libre; para otros en el *grupo,* preparando a los jóvenes para la vida de participación, diálogo y toma de decisiones comunales; para otros, en fin, en el *trabajo* que suponen un algo-que-hay-que-hacer que se desdoblaría en un algo-que-hay-que-enseñar, para el profesor, y un algo-que-hay-que-aprender para el alumno. El profesor sería, según estos puntos de vista, un *orientador,* un *líder* o un *gerente.* No parece que haya inconveniente en pensar que, de hecho, jugaría uno u otro papel según se trate de situaciones de educación personalizada, comunitaria o práctica.

9. Sobre esta trilogía de finalidades viene a ajustarse otra de modos operativos, avalada por probadas experiencias. El profesor como generador de un clima socioemocional distendido, amable, rico en interacciones y creador de seguridad, por un lado. Como organizador serio, responsable y equilibrado del trabajo conjunto, sin sorpresas ni sobresaltos, por otro. Y, por último, como forjador de un clima intelectual vivo, chispeante y profundo que deje de lado las trivialidades, las frases y las ideas hechas y someta todo a crítica y a criterio. Como en el párrafo anterior parece que estos papeles no se excluyen sino que más bien se complementan y que el buen profesor —sin excluir predisposiciones o preferencias por uno de los ángulos— jugará hábilmente en ese recinto trinitario de posibilidades.

10. Un nivel más profundo que parece referirse al *ser* permanente de la contextura moral y psíquica del profesor, mas que al *jugar un papel* de la situación momentánea, marcaría varias posibilidades: el tipo asertivo, absolutista, defensor de lo existente, manejador de frases hechas y altamente evaluador parece el modo más concreto y elemental de concebir el mundo y estructurar un conjunto de dimensiones que lo expliquen. En el mismo plano concreto, fuertemente evaluativo y absolutista, estaría el negativista crítico y demoledor de todos los valores hacia los que el primero mostró adhesión. El tercer tipo tiende a un relativismo mayor con escalas y matices que lo alejan de los juicios absolutos privativos del uno y dos. Por último el cuarto, el más abstracto, es innovador independiente sin negativismo y tiende a usar categorías interpretativas antes que valorativas, vistas desde varias dimensiones. Obvio es señalar los peligros de los dos primeros tipos para la profesión docente.

11. Sobre estos cuatro niveles y la tipología que dibujan, cabría, para cada sociedad, habida cuenta de su tradición, su contexto y sus aspiraciones definir los papeles de profesores que considera necesarios y útiles para alcanzar sus objetivos.

12. Resulta evidente que la formación de los futuros profesores debiera planearse coherentemente con esa imagen del profesor y sus papeles, con las tres notas siguientes de advertencia:

13. *a)* Se forman profesores para el futuro, no para el presente. En los países europeos se pueden estimar, al menos, entre treinta y cinco y cuarenta años de vida activa profesional. Los profesores que formamos hoy enseñarán a los niños del año 2020. Es preciso pensar, pues, con cierta anticipación. Un poco de fantasía prospectiva es buena dosis para garantizar el éxito del mañana.

14. *b)* Hablamos de profesores. Sin embargo, los servicios educativos comportan junto a la medular figura del docente otros perfiles profesionales que flanquean y coadyuvan a la común tarea educadora: orientadores, inspectores, especialistas en planes y programas, evaluadores, etc. Piénsese en todos estos especialistas cuando se habla en un rótulo más genérico, de profesores.

15. *c)* Hablamos, también, de formación, entendiendo generalmente, por tal, la que precede a la entrada en servicio. Convendría pensar en que el proceso formativo total se apoya en estos cuatro factores: selección de los aspirantes, formación previa, atractivos y posibilidades de la carrera y formación en servicio. Por ejemplo, considerando la formación previa al y en el servicio, parece evidente que se ha cargado todo el peso en la primera y se ha dejado a la libre iniciativa personal y a la comprobada buena voluntad y deseo de perfeccionarse del magisterio, la segunda. Hora es ya de que los poderes públicos tomen ésta en consideración, la incluyan en sus programaciones y la valoricen y estimulen ante los cuerpos docentes. Una política de preparación de profesores debe conjugar la atención a los cuatro factores señalados y hacerlos coherentes entre sí y convergentes al papel que se ha asignado al profesor.

16. Entrando en el análisis somero de cada uno de esos cuatro factores, la selección debe hacerse sobre criterios estrechamente relacionados con la concepción del papel que se espera del profesor. Los aspectos más profundos de disposiciones morales y de estructuración de un sistema de comprensión del mundo parecen revelarse como más decisivos que los rasgos o factores aislados en que se ha basado la corriente mensurativista de la última década, al menos por lo que respecta a la formación general.

17. La formación previa se ha debatido, durante años, en la acotación de parcelas entre estos campos: formación general, formación especializada en una rama de la que después será especialista, formación pedagógica teórica y formación pedagógica práctica. Estas dos, fundidas en lo que suele llamarse formación profesional. Actualmente se intenta, por algunos grupos minoritarios, pero incisivos, cambiar el punto de vista, procurando una formación para conseguir el dominio de unos «modelos de conducta» del profesor que, según los momentos y corrientes reciben denominaciones varias: funciones, papeles, competencias o habilidades básicas del profesor.

18. Esta nueva focalización de las actividades formadoras suponen:

a) Una valoración de la eficiencia profesional por el éxito de su hacer y un poner en primer plano el viejo lema de «a aprender se aprende haciendo».

b) Una selección de aquellos modelos de conducta que todo profesor comúnmente debe desarrollar en su jornada profesional, y que han producido la actual abundancia de estudios sobre análisis de la función docente.

c) Una preparación intensiva en esos modelos facilitando el aprendizaje por la eliminación o minimización de los factores distractivos (largo tiempo, gran número de alumnos, objetivos variados), de tal suerte que cada situación de aprendizaje se reduce a lo esencial de un solo modelo de conducta.

d) Una evaluación y autoevaluación sobre registros objetivos de la práctica buscando el efecto de correctivo sobre la práctica siguiente.

e) La evaluación se hace siempre sobre modelos de acción, no sobre verbalizaciones descriptivas de esa misma acción.

19. La profesión docente representa en España el 31,38 por 100 de los funcionarios públicos. Sin embargo, su influencia objetiva como factor social y la propia imagen que los docentes tienen de sí mismos no parecen responder a ese peso numérico ni a su nivel medio de formación. La profesión docente, en cuanto tal, parece sólo parcialmente definida en algunos niveles, los de formación más general, y tiende a considerarse como una prolongación de otra profesión en las ramas de preparación técnica y profesional. La situación administrativa económica y social de los profesores ha sido definida recientemente por la OIT y la UNESCO después de consultas a los países miembros de una y otra Organizaciones.

20. La formación permanente de los profesores es una necesidad sentida por administradores de la educación, padres y por los mismos docentes. En los sistemas educativos de tipo artesanal, se descansa el peso de las responsabilidades en un profesor polivalente que está continuamente recreando su tarea desde el punto cero. Estos profesionales, ricos de iniciativa, pero poco tecnificados, son fácilmente intercambiables y sustituibles. Su nivel de rendimiento es bajo, aunque con algunos alumnos puede ser profundo. El sistema marcha gracias a las altas cifras que alcanza el colectivo, como una fuerza de trabajo poco calificada, pero barata. Dentro de estos sistemas la formación en servicio se orienta a la capacitación de los no titulados y a la actualización de los demás. Por contraste, los sistemas tecnificados, de tipo profesional, suponen, una acumulación de logros, de modo que cada profesor parte de un nivel ya establecido y que cada vez se irá superando. La formación en servicio tiende a orientarse en el sentido de especialización. El estímulo a un continuo pefeccionamiento es mucho más dinámico cuando las retribuciones y el prestigio dependen más del rendimiento, periódica y objetivamente evaluado y de la formación, que de la estratificación por principio de los puestos docentes.

21. Por último, como conclusión de las conclusiones, la imperiosa y urgente necesidad de clarificar estos problemas, de discutirlos y agitarlos a pleno aire, con padres, médicos, sociólogos, psicólogos, es tan evidente como la de iniciar investigaciones serias en toda su rica gama de matices.

LA FORMACION DEL PROFESORADO BASADA EN LA COMPETENCIA *

George E. DICKSON

Decano del Colegio de Educación de la Universidad de Toledo.
Toledo, Ohio (Estados Unidos)

Hace más de cien años, Disraeli manifestó: «El cambio es inevitable en un país progresivo. El cambio es constante.» En una época caracterizada por los rápidos cambios tecnológicos, conflictos sociales, y polarizaciones filosóficas, las consideraciones de Disraeli todavía siguen siendo válidas a medida que la sociedad mundial sigue cambiando. Y mientras la sociedad cambia, ¿las escuelas y el proceso educativo cambian? Se han planteado cuestiones muy serias en cuanto al ritmo y la calidad del cambio. Muchos autores han estudiado el problema y generalmente han censurado a las escuelas su incapacidad para integrarse en la sociedad. A pesar de este debate particular, los educadores y las organizaciones que los representan, necesitan desarrollar una estrategia del cambio que sea suficiente para enfrentarse con las necesidades evolutivas de la sociedad.

Un ejemplo de un programa educativo que refleja el cambio educativo actual es el programa conocido por «la educación basada en las competencias del profesor» *(competency-based teacher education)*. Este concepto educativo consiste en un tipo de estrategia del cambio que puede ir muy adelante hasta proporcionarnos un procedimiento sistemático para hacer frente a la complejidad educativa, representando algo más que un aislado y accidental intento de innovación para modernizar la educación del profesorado. El objetivo de este artículo es resaltar lo anterior mediante una descripción de los componentes básicos del *CBTE*, un estudio de sus orígenes y mostrar su operatividad de cara al futuro.

Quienes estudian el sistema de la educación basada en la competencia del profesor, se encontrarán que también se habla en él de la educación basada en la actuación del profesor *(perfomance-based teacher education)* (PBTE). Generalmente los términos son sinónimos, aunque el primero es más amplio, porque no sólo se preocupa de la capacidad de un profesor para que actúe de la manera deseada, sino que, a la vez, se interesa por las capacidades que hay que desarrollar y demostrar que corresponden a la complejidad del papel del profesor.

Se ha hablado mucho pero se ha hecho poco para reformar y mejorar la formación de los profesores. En general, hay poca diferencia entre los programas actualmente vigentes de educación del profesorado y los de la época que siguió a la segunda guerra mundial. Estos programas fueron pensados para un mundo y un tiempo anteriores al advenimiento de la energía atómica, la escasez de energía, los conflictos ideológicos, el abrumador aumento de los conocimientos, los nuevos cataclismos sociales, el desarrollo de una nueva tec-

---

* El contenido de este artículo ha sido extraído de una publicación anterior del autor y otros sobre la educación del profesorado basada en la competencia, titulada *Partners for Educational Reform and Renewal* (George E. DICKSON, Richard W. SAXE y otros, Berkeley, California, McCutchan Publishing Corporation, 1973). Agradecemos a McCutchan Publishing Corporation el permiso concedido para citar ampliamente este volumen.

nología, en resumen, para una época distinta. Por supuesto, algunos aspectos de la educación de los niños en las escuelas han experimentado cambios, por ejemplo el que se ha producido en el uso de materiales de instrucción, en la organización de la enseñanza, en la administración escolar y en otras condiciones escolares. Pocos aspectos de los sistemas escolares se han visto exentos del cambio.

Sin embargo, quienes forman a los profesores son básicamente conservadores, y es muy probable que la formación del profesorado sea la rama más conservadora de la educación. La mayor parte de los programas de formación del profesorado funcionan hoy día sin ninguna previa conceptualización amplia, basada en experiencias útiles de investigación o preocupaciones sociales. Muy pocos de estos progresos han sido creados a partir de las teorías sobre el aprendizaje, sobre el papel cambiante del profesor en una sociedad cambiante o sobre el tipo de técnicas y aptitudes que un profesor necesita para seguir trabajando como tal y desarrollándose como persona. La conceptualización de la mayor parte de los programas de formación del profesorado se hace actualmente en términos de asignaturas concretas necesarias para cumplir unas normas concretas exigidas para poder impartir la enseñanza. Casi todos los programas están diseñados sin base alguna, ni en la investigación ni en la teoría.

Llevamos cuarenta años de investigaciones empíricas en el campo de la formación del profesorado para responder a la pregunta de cómo tiene que ser el comportamiento de un individuo que se prepara para enseñar siguiendo unos patrones determinados. Estas investigaciones se han centrado sobre el análisis del comportamiento del profesorado y la concepción de este comportamiento como un conjunto complejo de técnicas identificables y practicables sistemáticamente en condiciones específicas. La tesis básica presume que existe una relación directa entre la formación del profesorado y lo que ocurre con los niños en la clase, y que tanto uno como los otros están sujetos a una influencia recíproca de necesidades y objetivos sociales. La aplicación de esta idea significa que las experiencias de prácticas de los que se preparan para dedicarse a la enseñanza pueden producir un comportamiento particular del profesorado, que dará origen a un comportamiento particular en los alumnos o unos resultados especiales en el aprendizaje (es decir, aquellos cambios en el comportamiento de los estudiantes que la educación trata de conseguir). Mientras que aprendemos cada vez más sobre lo que supone preparar a un profesor eficaz, a un profesor cuya actuación da como resultado la adquisición por parte de los alumnos de unos conocimientos, técnicas, actitudes, etc., los formadores de los profesores tienen que ir incorporando estos descubrimientos a sus programas de formación del profesorado y dejar de centrar sus esfuerzos en la tradición y en el misticismo.

Al estilo tradicional de formación del profesorado se le ha denominado estrategia *basada en la experiencia.* Los programas que utiliza esta estrategia exigen un número específico de asignaturas, con cierta cantidad de horas en tareas concretas de estudio, además del requisito de llevar a cabo unas prácticas. Las normas vigentes en los Estados Unidos para facultar la preparación del profesorado, adoptadas en 1970 por el Consejo Nacional para la Acreditación de la preparación del Profesorado, expresan bastante bien el concepto basado en la experiencia al recomendar (1) varias asignaturas en el

---

(1) *National Council for Accreditation of Teacher Education, Materials for Institutional Accreditation,* Washington, D. C., The Council, 1970, pp. 3-6.

área de los estudios generales, (2) el contenido de la especialidad de la enseñanza, (3) estudios humanísticos y del comportamiento, (4) teoría de la enseñanza y de aprendizaje junto con la experiencia de laboratorio y de clínica, y (5) una experiencia «practicum» (1). Dichas precisiones son simplemente clases de experiencias a las cuales los profesores futuros tienen que dedicarse. No concretan *lo que hace falta aprender* de semejantes experiencias, ni indican lo que los futuros profesores *necesitan saber* o *tienen que ser capaces de realizar* como profesionales. No se puede decir que unos programas de educación así estén basados en las capacidades o en la actuación, a menos que se considere que un estudiante tiene que obtener unas calificaciones específicas en las asignaturas estudiadas para que se considere que ha realizado las exigencias del curso. Esta manera de concebir la formación del profesorado se ha mostrado inadecuada en el pasado y, actualmente, sigue sin poder cumplir las exigencias de la enseñanza. Ni podrá hacerlo en el futuro.

El punto clave del cambio real en la preparación del profesorado es la estrategia implícita en el desarrollo de unos programas basados en las *competencias,* y cuyos resultados están claramente determinados. Operativamente, esto significa que los conocimientos, las técnicas, las actitudes, las sensibilidades, las competencias, etc., que se espera que adquirirán los futuros profesores al terminar su programa de preparación del profesorado, son específicos, y que los criterios para llegar a obtener estos resultados son previamente conocidos. Este tipo de preparación del profesorado recibe el nombre de formación del profesorado *en base a la competencia.* Este sistema significa simplemente que las capacidades que el estudiante tiene que adquirir y los criterios que se aplican para evaluarlas son explícitos, y que el estudiante es responsable del cumplimiento de estas exigencias. Las competencias del profesor que es preciso especificar son aquellas que se encuadran en las áreas concretas de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que un profesor necesita para facilitar el crecimiento intelectual, social, emocional y físico de los niños. Tres clases de criterios se utilizan para determinar estas competencias: el criterio de conocimiento, el de actuación y el de rendimiento. El criterio del

(2) Walt LeBARON: «Systems Analysis and Teacher Education», en *Competency-Based Teacher Education: 1, Problems and Prospects for the Decades Ahead* (Eds.: M. Vere DeVAULT, Dan W. ANDERSEN, George E. DICKSON), Berkeley, McCutchan Publishing Corp., 1973.

(3) Norman DODL y otros: *The Florida Catalog of Teacher Competencies,* Tallahassee, Florida, División of Elementary and Secondary Education, Florida, Department of Education, January 1, 1973. W. Robert HOUSTON: *Strategies and Resources for Developing a Competency-Based Teacher Education Program,* Albany, New York, Multi-state Consortium on Performance-Based Teacher Education, 1972. Richard L. TURNER (ed.): *A General Catalog of Teaching Skills,* Bloomington, Indiana, Indiana University and Leadership Training Institute for Protocol Materials, 1973. Keigh HUBEL, Douglas ROY y otros: *Social Studies Teacher Competencies,* Albany, New York, Multi-state Consortium on Performance-Based Teacher Education, 1973. James M. COOPER, Howard L. JONES y Wilford A. WEBER: «Specifying Teacher Competencies», *Journal of Teacher Education,* 24, Spring 1973, pp. 17-23. Charles E. JOHNSON y Gilbert F. SHEARRON: «Specifying Assumptions, Goals and Objectives», en *Competency-Based Teacher Education: A Systems Approach to Program Design* (Eds.: James M. COOPER, Wilford A. WEBER y Charles E. JOHNSON), Berkeley, McCutchan Publishing Corp., 1973. Patricia M. KAY: *What competencies Should Be Included in a C/PBTE Program?,* Washington, D. C., American Association of Colleges for Teacher Education, 1975.

(4) George E. DICKSON y Leo D. LEONARD: «Behavioral Objectives, Criteria and Modules», en *Partners for Educational Reform and Renewal* (George E. DICKSON, Richard W. SAXE y otros), Berkeley, McCutchan Publishing Corp., 1973. Charles E. JOHNSON y Gilbert F. SHEARRON: *Op. cit.* Robert J. KIBLER, Lloyd D. BARKER y David T. MILES: *Behavioral Objectives and Instruction,* Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1970. Robert F. MAGER: *Preparing Instructional Objectives,* Palo Alto, California, Fearon Publishers, 1962. W. James POPHAM y Eva BAKER: *Establishing Instructional Goals,* Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1970.

(5) Robert L. ARENDS, John A. MASIA y Wilford A. WEBER: *Handbook for the Development of Instructional Modules in Competency-Based Teacher Education Programs,* Syracuse, New York, Center for the Study of Teaching, Syracuse University, January 1971. W. Robert HOUSTON y otros: *Developing Learning Modules,* Houston, Texas, College of Education, The University of Houston, 1971.

conocimiento se emplea para medir la comprensión cognoscitiva. El criterio de actuación se emplea para valorar los comportamientos del profesor durante la enseñanza. El criterio del rendimiento o de los resultados se emplea para valorar la aptitud del profesor mediante un examen de los progresos y resultados de los alumnos.

Esta tendencia en la formación del profesorado en los Estados Unidos obviamente pone el énfasis sobre la actuación y el rendimiento. La idea de CBTE es que las decisiones en la preparación del profesorado han de estar basadas en una competencia demostrada, más que en unas pruebas de preparación o experiencias supuestamente relacionadas con la capacidad. Un creciente número de profesionales de la enseñanza no están dispuestos a aceptar la creencia de que simplemente por el hecho de que alguien «sabe» ello significa que forzosamente será capaz de aplicar los conocimientos. Cada vez somos más recalcitrantes ante la hilación entre «saber» y «hacer», ya que ha llegado la hora de pedir a los futuros profesores unas pruebas de lo que se espera de ellos y de los que se les exige. Ha pasado la época de dar una mayor importancia dentro de los programas de preparación del profesorado a los conocimientos de éste. Los conocimientos y la capacidad de aplicarlos son dos temas muy diferentes.

ELEMENTOS ESENCIALES DEL CBTE

Entre los elementos esenciales de un programa basado en el CBTE se encuentran: la aplicación de la teoría de sistemas, las competencias y los criterios necesarios para evaluarlas, la personalización e individualización, la enseñanza modular y el énfasis sobre la evaluación sistemática de los estudiantes y el programa.

Aplicación de la teoría de sistemas

El análisis de sistemas es fundamental para el desarrollo de un plan de estudios de formación del profesorado basado en la competencia. La teoría de sistemas o de análisis de sistemas es un proceso de aplicación del pensamiento científico a un esfuerzo importante, y su utilización en la preparación del profesorado supone una concentración en el proceso. El análisis de sistemas comienza con una amplia exposición del problema, y luego aprovecha los procedimientos del análisis de sistemas para determinar y definir las partes de éstos como funciones, así como las interrelaciones entre éstas. El análisis de sistemas se orienta hacia objetivos para llevar a cabo una planificación deliberada.

Una manera sencilla de entender este tipo de procedimiento es considerarlo como un *input*, un proceso u operación; un *output*, la realimentación. Este modelo básico de sistemas queda ilustrado gráficamente en la figura uno.

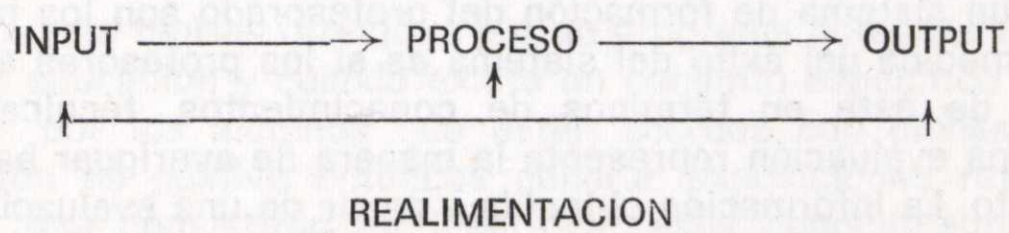


Figura 1. Un modelo básico de sistemas

El objetivo de un sistema se realiza mediante unos procesos en los que los componentes de aquél actúan recíprocamente para producir un *output* predeterminado. El objetivo determina los procesos necesarios, y el proceso implica que los componentes formarán el sistema. Cuando se aplica a la preparación del profesorado, el análisis de sistemas exige una consideración total del tema —sus metas, procesos, sus componentes y subsistemas— y la relación de todos ellos entre sí. LeBaron (2) ha dado la siguiente visión global y los pasos del análisis de sistemas. El paso uno es la conceptualización total del sistema o «el universo del problema». El paso dos reside en la definición de los subsistemas dentro del sistema total. El paso tres supone una declaración de objetivos del sistema. El paso cuatro exige el desarrollo de dos procedimientos alternativos para conseguir esos objetivos. El paso cinco requiere del planificador del sistema que seleccione y proporcione la mejor alternativa. Finalmente, en el paso seis el sistema se convierte en operativo. Todos estos pasos tienen una relación de realimentación entre cada uno igual a la que hay entre los pasos seis y uno. La composición de un sistema es el proceso de movimiento a través de todos los pasos con el paso final representado por la ejecución del sistema organizado.

Cuando se concibe la formación del profesorado en términos de sistema:

1. El papel del profesor tiene que bosquejarse dentro del contexto de varios papeles educativos relacionados (tales como los de los docentes regulares y los dirigentes de equipo en situaciones de enseñanza en equipo, tecnólogos de la enseñanza, ayudantes del profesorado, personal de supervisión y administración, etc.).
2. El papel del profesor debe considerarse en relación con todos los elementos del ambiente escolar (aulas, materiales, libros, teorías de la enseñanza, etc.).
3. La distinción entre profesores en prácticas y los profesores en servicios ya docentes se elimina si se considera que cada vez más la enseñanza representa un proceso en continua evolución.
4. La preparación de los profesores se orienta hacia ciertas metas basadas en la adquisición de las competencias necesarias para facilitar el aprendizaje del alumno.

Es necesario tener en cuenta esta exposición para entender que el sistema de la formación del profesorado tiene como objetivo el desarrollo de profesores que tengan ciertos conocimientos, posean técnicas y actitudes que fomenten el aprendizaje de los niños. Los procesos de esta preparación incluyen lectura, discusiones, actividades, estudios, etc., que proporcionan los conocimientos, las técnicas y las actitudes necesarias. Sus componentes son los elementos de instrucción y de dirección, cursos, horarios, módulos de aprendizaje y los factores de tiempo necesario para organizar y hacer operativo el proceso de instrucción proyectado para que se cumplan el programa y sus objetivos. Los productos de un sistema de formación del profesorado son los profesores que lo cursan. La medida del éxito del sistema es si los profesores adquieren o no los objetivos de éste en términos de conocimientos, técnicas y actitudes específicas. Una evaluación representa la manera de averiguar hasta qué punto se produce esto. La información obtenida a partir de una evaluación se retroalimenta continuamente en el sistema, para realizar los cambios necesarios en los objetivos y/o en los componentes del programa entero. A medida que se

realizan las correcciones el ciclo completo se hace reiterativo; el proceso entero es continuo y regenerativo.

Los conceptos básicos y el pensamiento subyacente en la utilización de la teoría de sistemas no son ni nuevos ni míticos. Representan un proceso lógico y analítico que se basa en el sentido común. Se requiere tan sólo algún vocabulario nuevo y un nuevo método de enfoque de la planificación y el desarrollo de un programa de formación del profesorado, pero no es difícil ni de entender ni de emplear. Todo lo que realmente es necesario es una comprensión plena del sistema llamado «formación del profesorado», y su relación con el conjunto de la enseñanza. La educación basada en la competencia del profesorado requiere y nos compromete a un empleo de las capacidades y a un criterio basado en éstas para responsabilizar a los futuros profesores (estudiantes) y a los docentes a que adquieran esas capacidades. Para alcanzar esos objetivos hacen falta unos conocimientos adquiridos, una actuación demostrada y ofrecer unos resultados predicibles.

Las competencias y el criterio de competencias

Las competencias necesarias para entrar en la profesión de la enseñanza no han sido claramente definidas. En los Estados Unidos un estudio de los requisisitos exigidos para la enseñanza por varios departamentos estables de educación (exigidos por cada uno de los 50 estados) y de los catálogos de las instituciones de educación dedicadas a la formación del profesorado indican que para ellos las competencias se basan en las asignaturas estudiadas, las horas dedicadas a ciertas asignaturas obligatorias y en la necesidad de hacer prácticas. Todos estos son objetivos mal enfocados en la educación del profesorado, que no especifican los procesos en su formación y menos la actuación que se espera de un profesor.

El método basado en las competencias implica detalles precisos de las capacidades específicas que tienen que lograrse, y también la definición de los procedimientos para evaluar las competencias en términos de los criterios desarrollados.

Primeramente, los detalles sobre las competencias no pueden estructurarse sin que exista un armazón filosófico y conceptual para el programa de educación del CBTE. Este armazón es necesario para determinar los elementos de un programa de desarrollo de las competencias para incorporarlas más tarde a un programa CBTE destinado al uso en cualquier institución dedicada a la formación de profesorado. Además, el armazón consistirá en un conjunto de teorías sobre los objetivos de la educación, la naturaleza del aprendizaje y de la enseñanza, la naturaleza de los estudiantes y de la sociedad, etcétera, las cuales pueden utilizarse para describir el papel de un profesor en el mundo moderno. En resumen, se puede conceptualizar el papel del profesor cuando existen unas teorías ofrecidas por un programa potencial de CBTE sobre el hombre y la educación y cuando existe un conjunto específico de resultados proporcionados por los alumnos que estén acordes con dichas teorías. Con esta información es posible entonces generar exposiciones referentes a las competencias, que consistirán en identificar esos conocimientos, técnicas y comportamientos que deben convertirse en los objetivos del programa del CBTE.

Existen tantos catálogos que explican las competencias o comportamiento del profesorado como métodos postulados para generarlas (3), pero a los que tienen que proyectar los programas de CBTE se les recomienda expresar sus propios juicios acerca de las competencias del profesorado fundamentales para cumplir con las necesidades particulares y las prioridades de enseñanza específica de la comunidad donde tiene que funcionar el programa propuesto. Pero para crear dicho programa las instituciones dedicadas a la preparación del profesorado no pueden actuar como si fueran las únicas responsables del enfoque que darán al programa. Todos los grupos dedicados a la preparación del profesorado tienen que integrarse dentro del sistema para determinar los elementos básicos que ayuden a especificar las competencias.

En segundo lugar, una vez que se han determinado las competencias para poder poner en funcionamiento un programa del CBTE, es esencial que los resultados esperados sean transformados en objetivos de comportamiento. Los objetivos de comportamiento consisten en unos esquemas de planificación que los profesores pueden seguir para desarrollar y evaluar su propia enseñanza. Operan como un mapa de carreteras, porque pueden ayudar al profesor a saber a dónde va, indican formas para llegar a su destino y les señala cuándo ha terminado su viaje. Explican el comportamiento que un profesor desea motivar en un estudiante. Los cuatro elementos esenciales que debe contener un objetivo de comportamiento son los siguientes:

1. El objetivo tiene que concretarse en términos del estudiante.
2. El objetivo tiene que exponer el comportamiento que el estudiante tiene que ejecutar.
3. El objetivo tiene que estipular las condiciones necesarias para ejecutar dicho comportamiento.
4. El objetivo tiene que detallar los criterios que el estudiante debe realizar para llevar a cabo la tarea con éxito.

El desarrollo y el uso de los objetivos de comportamiento se han explicado cuidadosamente en diversas obras (4). La ventaja fundamental de utilizar los objetivos de comportamiento es que hacen operativos unos conceptos y proporcionan los resultados deseados de forma que se pueden especificar y medir con una precisión razonable. Obligan a los educadores a reflexionar: ¿Cómo aprenden los alumnos? ¿Cuáles son los métodos y materiales que motivan el aprendizaje de forma más eficaz? ¿Cuáles son los resultados que se esperan una vez que el aprendizaje ha sido efectuado? Estos objetivos han creado una nueva dimensión en la formación del profesorado.

No todos los objetivos que se encuentran dentro del programa del CBTE se pueden presentar como de comportamiento. También existe la posibilidad de que sea necesario indicar algunos objetivos que simplemente precisarán algunos acontecimientos que el estudiante experimentará, sin ninguna predicción sobre los posibles resultados. Se considera que estos objetivos son «expresivos» por naturaleza, y su uso en los programas de CBTE, aunque es posible, es infrecuente.

En tercer lugar, la especificación de las competencias, y su expresión en un marco conjunto de objetivos de comportamientos, nos obliga a utilizar criterios basados en las capacidades. Existen tres tipos de criterios —el del conocimiento, el de la actuación y el del rendimiento—, y el uso de estos criterios

hará que los estudiantes y, en última instancia los profesores, sean los responsables de la realización de unas competencias específicas. Como ya hemos indicado, el criterio del conocimiento se refiere a lo que el futuro profesor sabe, el criterio de actuación está relacionado con lo que puede realizar ese profesor, y el del rendimiento se refiere a lo que el futuro profesor puede conseguir de los alumnos como resultado de su propia actuación. Tradicionalmente, los programas de preparación del profesorado dedicaban su atención fundamentalmente al criterio del conocimiento para evaluar los objetivos. En los programas del CBTE el énfasis recae sobre los procedimientos de evaluación, que también tienen en cuenta el uso de los criterios de su actuación y del rendimiento, y estos criterios tienen que ser tan rigurosos, tan sistemáticamente obtenidos y tan explícitamente expuestos como los que se emplean para evaluar el del conocimiento.

Se pueden precisar y describir los criterios basados en las competencias como objetivos de comportamiento adquiridos a través de las manifestaciones de las capacidades. Una vez descritos, se pueden utilizar en procedimientos de evaluación para determinar si los objetivos han alcanzado el nivel que las competencias exigen. Cuando el futuro profesor haya adquirido los conocimientos necesarios, pueda actuar de una forma estipulada y pueda producir unos resultados anticipados en sus alumnos, entonces habrá cumplido con los requisitos de los criterios basados en las competencias. El empleo de unos criterios basados en las competencias significa que los programas del CBTE se preocupan más de los resultados de un profesor que de los requisitos que se requieren para ser admitidos en él. Es también más importante que el progreso del programa sea constante al tiempo de su duración en él.

Personalización e individualización

Para poder resultar integrables y humanistas, los programas del CBTE tienen que personalizarse y el concepto de personalización contiene una significación que va más allá de lo que implica la palabra individualización de la enseñanza. La personalización requiere unos contactos personales cara a cara y, a la vez, una variedad de estrategias que individualizan el proceso enseñanza-aprendizaje. La individualización, por otra parte, generalmente se refiere a las diversas oportunidades que se ofrecen al estudiante para implicarle en actividades de aprendizaje independientemente de otros compañeros.

La personalización es un intento de particularizar la enseñanza mediante un interés muy concreto por los intereses, realizaciones y actividades de cada estudiante. Es primordial que los estudiantes tengan información directa sobre el plan, el desarrollo y la ejecución operacional del programa en el que participan. Ello exige que los estudiantes ayuden a determinar la naturaleza de su experiencia de aprendizaje. Esto significa que, en última instancia, el programa de cada estudiante variará un poco según sus intereses, especialización, conocimientos anteriores, aptitudes y su estilo personal de aprendizaje. Según el concepto de CBTE acerca de la personalización, tiene que haber una relación continua entre los profesores del centro y el estudiante durante el tiempo en que éste forma parte del programa. Se espera por parte del estudiante una interacción continua con los consejeros de su especialización para que las competencias que debe desarrollar, el contexto dentro del cual se pondrán de manifiesto estas competencias y el criterio para juzgarlas, puedan establecerse

y definirse. El mérito de la personalización es que los estudiantes sabrán exactamente lo que quieren hacer y lo que pueden hacer. Entonces se les considerará responsables de la adjudicación de estas competencias.

Los procedimientos de evaluación de este proceso serán considerablemente diferentes de los practicados, «según las normas», en la mayoría de los programas de preparación del profesorado. En CBTE, la evaluación se «basa en criterios», en aquellos criterios ya mencionados: conocimientos, actuación, rendimientos. Cuando se quiere saber los resultados del comportamiento del profesor para evaluar las competencias se las evalúa en situaciones específicas, cuando se han logrado objetivos específicos, y nunca se las debe considerar como algo ni abstracto ni genérico. La realización de una competencia en situaciones específicas se da dentro del marco de la vida real, con estudiantes verdaderos, trabajando en la búsqueda de unos objetivos reales. De esta forma, las prácticas dan como resultado unos profesores con unos estilos de enseñanza marcadamente diferentes, que pueden producir unos resultados predecibles. Cuando un grupo de futuros profesores se integra en un proceso de preparación del profesorado, que está condicionado por unos datos y es personalizado, en el que ellos mismos llegan a ser estudiantes independientes y en una experiencia de aprendizaje autodirigida, es más que razonable esperar que los estudiantes que participan en un programa de esta índole podrán reproducir situaciones similares con el aprendizaje de los niños que a las que enseñarán en el futuro.

Los módulos de la enseñanza

El elemento instruccional principal de cualquier programa de CBTE es el módulo de enseñanza, que se puede definir como un conjunto de actividades de aprendizaje que tienen como fin facilitar la realización por parte del estudiante de un objetivo o un grupo de objetivos específicos de comportamiento. Básicamente, el módulo consiste en los siguientes elementos:

1. Un objetivo o grupo de objetivos específicos expresados en términos de comportamiento.
2. Un preexamen para evaluar el nivel de realización del estudiante, relativo a uno o más objetivos, anterior a cualquier experiencia de enseñanza.
3. Una serie de actividades de enseñanza formuladas para ayudar al estudiante a cumplir con el objetivo o los objetivos.
4. Un posexamen formulado para evaluar el nivel de dominio del estudiante del objetivo o los objetivos.

Es necesario destacar cierta información relativa a los elementos del módulo. El objetivo u objetivos de comportamiento son los resultados de una o varias competencias, que ya han sido especificadas como previamente hemos indicado. Tales competencias, en forma de objetivos de comportamiento, están empíricamente basadas y publicadas en los programas de CBTE. Los exámenes, tanto el anterior como el posterior al programa, tienen que emular, en la medida que sea posible, el mundo real de la enseñanza, y destacar más la utilización de los criterios de la actuación y el rendimiento. El preexamen proporciona al estudiante una oportunidad de demostrar las competencias que

ya posee, y evitar así unas actividades de la enseñanza relacionadas con aquellas competencias que ya posee. El estudiante que puede aprobar el posexamen con éxito se asegura su dominio del objetivo o los objetivos.

Los módulos proporcionan a los estudiantes y docentes las oportunidades de una individualización, una personalización, la enseñanza en equipo y una variedad de actividades de enseñanza que no son posibles de realizar dentro de las clases universitarias normales. Los procedimientos para desarrollar un módulo han sido claramente explicados en dos manuales de materiales de enseñanza (5), y se pueden obtener varios ejemplos de módulos de instituciones en los Estados Unidos que ofrecen programas de preparación del profesorado basado en las competencias.

Evaluación

Actualmente, la preparación del profesorado no tiene una evaluación sistemática. Una cosa es planificar un curso para la preparación de profesores y otra distinta es determinar cómo se comportarán los futuros profesores una vez que sean los responsables de su propia enseñanza. La educación del profesorado basada en las competencias pone una atención fuera de lo corriente en la evaluación, y es esencial que los programas del CBTE empleen la tecnologia moderna en el proceso de aquélla.

No es posible, debido a las limitaciones de este artículo, detallar lo que se necesita para explicar el programa sistemático de evaluación que hace falta para el funcionamiento de CBTE. Los programas tradicionales de formación del profesorado no exigen la obtención, clasificación y frecuente recuperación de grandes cantidades de datos relativos a los estudiantes para fines de evaluación. Pero los programas de CBTE sí requieren estos esfuerzos para poder funcionar con éxito. La evaluación sistemática del programa es necesaria para determinar la validez de las teorías de CBTE y proporcionar datos para las continuas decisiones que han de tomarse en el desarrollo del programa. Esta evaluación exige: 1, una determinación clara de los objetivos; 2, una planificación cuidadosa de los medios con que se realizarán los objetivos, y 3, una revisión y perfeccionamiento continuo de los medios ya elegidos.

Esencialmente, la evaluación se convierte en un proceso de toma de decisiones. Se puede determinar si continuar, terminar, evolucionar o modificar las actividades sucesivas en los programas de CBTE. De estos esfuerzos surge un mejoramiento de las actividades actuales con el propósito de dar nacimiento a una generación de nuevas áreas. Así que el programa CBTE de evaluación nunca permanece estático, sino que representa un programa basado en la autocorrección y en la regeneración.

Otros factores

Ya se han presentado de forma muy amplia los componentes fundamentales del programa de CBTE. También es preciso indicar que éstos no son todos los componentes implicados, y que es necesario hacer una breve referencia a los que siguen.

La formación basada en las competencias requiere una continuidad en el programa, y la unión de los programas de preparación que se dan a los profesores en prácticas y a los docentes en servicio. CBTE postula que un profesor nunca está completamente preparado, y que su desarrollo intelectual y práctico es un proceso continuo que tiene que ser regularmente alimentado. Por consiguiente, se descarta el concepto de un programa dedicado a la formación del profesorado que dure tres o cuatro años, y se concentra más en un método más equilibrado, integrado y vinculado a un perfeccionamiento continuo del profesor. El CBTE es un intento de hacer la educación tan explícita y pública como sea posible, con objetivos alternativos y una enseñanza gradual desde la que se puedan seleccionar los siguientes pasos para su crecimiento. Los métodos basados en las competencias han sido proyectados pensando en una autorrenovación; cuando su contenido y procesos se convierten en anticuados, el sistema se replanifica continuamente, permitiendo así al programa seguir dando unas enseñanzas basadas en las necesidades cambiantes. Bajo tales condiciones, la continuidad en la educación del profesorado es una necesidad.

El esquema multiinstitucional de organización y el estudio interdisciplinario tienen un papel relevante en ese programa de formación del profesorado basado en las competencias. El esquema multiinstitucional de organización hace referencia al hecho de que la educación del profesorado debe ser no sólo preocupación de las universidades, sino también de los colegios, agencias gubernamentales y otras dedicadas a la enseñanza, industrias relacionadas con la enseñanza, organizaciones educativas profesionales y la comunidad. Este concepto extiende ampliamente la base para la planificación y las operaciones de un programa de preparación del profesorado. La idea es aprovechar al máximo los recursos disponibles para los programas de preparación del profesorado y comprometer más estrechamente a todos los que están relacionados con el proceso de la toma de decisiones.

También se pueden desarrollar varias clases de relaciones de asociación; el trabajo en equipo está implicado en el desarrollo, en la organización y en la ejecución del programa. Los métodos interdisciplinarios se han hecho mucho más viables dada la amplia gama de sensibilidades, información y técnicas que se exigen en el proceso de la enseñanza. Se necesitan profesores de distintas opiniones y disciplinas para resolver conjuntamente los problemas comunes.

LOS ORIGENES DEL CBTE

Cuando los patrocinadores de la preparación del profesorado basado en las competencias se encuentren con tiempo para explorar los antecedentes de sus actividades, cada vez se darán más cuenta de que el CBTE es un concepto derivado de una reflexión y de una actividad surgida en el pasado. Urch nos ha demostrado que el origen del método de preparación basada en las competencias se puede encontrar entre los primeros racionalistas de los siglos XVI y XVII, la comprensión científica de la enseñanza que emergió al mismo tiempo, la importancia dada a una orientación del aprendizaje más individualista y basada en actividades predicadas por John Dewey y los puntos de vista de conductivistas, defensores de las teorías del comportamiento, como

B. F. Skinner y Robert Gagne (6). McDonald ha escrito que las raíces de los conceptos del CBTE «... se encuentran en la psicología de la formación, que, a su vez, tiene sus antecedentes en la psicología del comportamiento —los aspectos de la teoría del aprendizaje social que se ocupan de la modelación e imitación del comportamiento— y en estrategias de análisis de sistemas para el desarrollo de sistemas eficaces de hombre-máquina» (7). Ambos escritores tienen razón, pero la creación de los elementos de CBTE ha sido un fenómeno estrictamente norteamericano. Cualquier comprensión de su desarrollo exigirá un conocimiento de los acontecimientos relacionados con la formación del profesorado en los Estados Unidos, que tuvieron su punto de partida a finales de los años de la década de los cincuenta.

Antes de 1957, y de la puesta en órbita del *Sputnik* ruso, la preparación del profesorado en los Estados Unidos había sido privativa de los formadores de profesores de los *colleges* y de las universidades, así como de los departamentos estatales de educación. Pero cuando la URSS aventajó a los Estados Unidos en el terreno tecnológico al colocar el primer satélite en órbita en torno a la Tierra, se levantaron voces en busca de los culpables de este fracaso norteamericano. Pronto se hizo evidente que lo que funcionaba mal era el sistema de educación norteamericana, somnoliento e indefenso, especialmente aquel sector dedicado a la formación del profesorado. En cuanto que la educación en los Estados Unidos fue sacada de su letargo, toda clase de instituciones y de fuerzas acudieron a su rescate con una gran variedad de sugerencias para remediar los males de la preparación del profesorado y de la falta de competencia de los profesores.

Por primera vez, y en amplio grado, el Gobierno federal entró en la arena de la preparación del profesorado con la aprobación de la Ley sobre la Defensa de la Educación Nacional, que propugnaba que se diera un papel más destacado, en la formación del profesorado, a las disciplinas académicas, las matemáticas y ciencias, y a la vez resaltaba la necesidad de asesorar y orientar a los jóvenes, de forma que los estudiantes más capacitados encontraran su camino en unos programas académicos más rigurosos. Más o menos por la misma época, la Fundación Ford inició un apoyo masivo del concepto de un «*Master of Arts* en enseñanza», lo cual confirió más importancia a las artes liberales y disciplinas académicas, acompañado por una limitada preocupación por el componente profesional de la preparación del plan de estudios del profesorado.

La acentuación de las disciplinas académicas coincidió con un énfasis paralelo por parte de la comunidad profesional de educación. La National Commission on Teacher Education and Professional Standards (NCTEPS) convocó una serie de conferencias nacionales anuales sobre la formación del profesorado, que reunieron a académicos y educadores profesionales, y finalmente provocó como resultado un llamamiento nacional para reformar aquélla a través de la publicación de *New Horizons for the Teaching Profession* (8). El *New Horizons* («Nuevos Horizontes»), defendido por la NCTEPS, abarcaba todos los aspectos de la educación del profesorado: «el plan de estudios, acredi-

(6) George E. URCH: «A Philosophical Perspective of Competency-Based Education», en *The Foundations of Competency-Based Education* (Eds.: Robert T. UTZ y Leo D. LEONARD), Dubuque, Iowa, Kendall/Hunt Publishing Co., 1975.

(7) Frederick J. McDONALD: «The Rationale for Competency-Based Programs», en *Exploring Competency-Based Education* (Ed.: Robert HOUSTON), Berkeley, McCutchan Publishing Corp., 1974, p. 17.

(8) Margaret LINDSEY (ed.): *New Horizons for the Teaching Profession: A Report of the Task Force on New Horizons in Teacher Education and Professional Standards 1961*, Washington, D. C., National Commission on Teacher Education and Professional Standard, National Education Association, 1961.

tación, certificación, admisión y retención selectiva y gobierno (asesoramiento de comisiones de niveles profesionales y de práctica profesional). Lo más interesante era su exigencia de las capacidades del profesorado, al declarar que «la demostración de competencia formará una parte integrante del programa de preparación profesional» (9), y la actual inmovilidad de las asignaturas uniformes dará paso a la comunicación directa de las capacidades» (10). *New Horizons* también recomendaba la individualización dentro del programa, dando a los estudiantes una responsabilidad con respecto a su propia educación y un proceso continuo de formación, tanto durante la preparación como en la docencia.

Durante este mismo período, la NCTEPS, la American Association of Colleges for Teacher Education, el Council of Chief State School Officers y la National School Boards Association continuaron apoyando a la National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE), y esta organización empezó a tener un impacto tremendo en la orientación y el contenido de la preparación del profesorado, mientras cada institución se esforzaba diligentemente por cumplir con las normas de la NCATE y lograr reconocimiento a nivel nacional. El éxito de la NCATE pasó por un momento difícil cuando la Universidad de Wisconsin criticó sus normas, pero la tempestad se calmó con la revisión y la adopción de normas más flexibles, además de una representación de las artes liberales en el Consejo de la NCATE. El éxito de este movimiento se consolidó con el hecho de que en 1970 las instituciones legalmente reconocidas por la NCATE habían preparado a las cuatro quintas partes de todos los nuevos profesores (11). Se había despertado al gigante de la preparación del profesorado, suavemente, y nada permanecería igual a como lo era antes del *Sputnik*.

Durante la primera mitad de los años sesenta, ignorados por muchos de los críticos de la formación del profesorado, conservadores e innovadores, se habían producido acontecimientos adicionales que desembocarían en la introducción de lo que nosotros conocemos como la formación del profesorado basada en las competencias. Se pueden resumir estos acontecimientos con las palabras «programas federales» e «investigación educativa» (esta última recibió muchas veces fondos a través de programas federales).

La historia de los programas federales de enseñanza que fueron concebidos e iniciados después de NDEA es bien conocida, y no necesita más documentación. A NDEA le siguieron la Ley sobre Educación Elemental y Secundaria (ESEA), la Ley sobre el Desarrollo de las Profesiones en Enseñanza (EPDA) y las ciudades modelos, por nombrar unas cuantas leyes claves. Estas leyes estimularon programas de demostración de reforma de la formación del profesorado, tales como el Cuerpo de Profesores, la T Triple, el Programa de Oportunidades de Carreras (para acceder a nuevas carreras), el Desarrollo de Escuelas Urbanas-Rurales y los Títulos I y III de ESEA. Aunque un gran número de estos programas destacaban los aspectos dedicados al estudio de las artes liberales en la preparación del profesorado, los resultados demostraron: 1, una gran preocupación por la política y el contenido de las prácticas ofrecidas para docente; 2, la importancia dada a los programas experimentales de la preparación del profesorado; 3, el estímulo

---

(9) *Ibíd.*, p. 83.

(10) *Ibíd.*, p. 82.

(11) Michael W. KIRST: *Issues in Governance for Performance-Based Teacher Education*, Washington, D. C., American Association of Colleges for Teacher Education, october 1973, p. 4.

de la mutua influencia entre padres y estudiantes en la preparación del profesorado; 4, la presentación del concepto «paridad» en el gobierno de las tareas que entran en la preparación del profesorado, y 5, en vez de asignar fondos para la preparación del profesorado, como siempre se hizo, en instituciones dedicadas a la educación del profesorado, se los adjudicaron directamente a las escuelas locales. Un programa en particular, el del Cuerpo de Profesores, se fundamenta desde el principio en el método basado en las competencias del profesorado, y continúa siendo un fuerte defensor de este concepto.

Hasta el principio de los años sesenta, la investigación dentro del campo de la educación del profesorado solía limitarse a cuatro áreas principales: las prácticas actuales, las características de personalidad asociadas con determinados comportamientos de los profesores, los aspectos de la preparación y la experiencia ligados a las diferentes clases de comportamiento del profesorado o a criterios de realización como profesor, y los efectos comparativos de los diferentes métodos de preparación de los profesores y de personal dedicado a la enseñanza (12). Sin embargo, debido a la decepción provocada por los estudios sobre las características del profesorado (destacadas por los esfuerzos de Ryan en 1960) (13), que no explicaron más que los descubrimientos obvios, como el que los buenos profesores eran amables, alegres, compasivos y virtuosos moralmente, más bien que crueles, deprimidos, despiadados o depravados moralmente, la investigación dedicada a la formación del profesorado se volcó hacia los sistemas de comportamiento, desarrollándose métodos para analizar efectivamente la actuación del profesor, a fin de hacer que esta información sirviese como base para tomar decisiones a la hora de seleccionar un contenido deseable para un programa de formación del profesorado (14).

La idea fue, y todavía es, que si los formadores del profesorado han de comprender la tarea de enseñar y aprender, entonces tienen que centrarse en la dinámica de la clase y en un análisis del comportamiento del profesor. Este giro en el pensamiento dedicado a la investigación de la preparación del profesorado tuvo como resultado el que los investigadores y teóricos principales de la enseñanza (como Bellack, Gage, Gallaher, Hickey, B. O. Smith, Suchman, Taba y Woodruf) (15) se interesaran en los aspectos cognoscitivos de la enseñanza o en las formas en que el comportamiento de los profesores afectan a la realización de los objetivos cognoscitivos de los estudiantes. Al mismo tiempo, investigadores como Flanders y Getzels (16) empezaron a estudiar fenómenos sociales y afectivos dentro de la clase. Otros investigadores, como Glaser, Skinner y otros, consagrados a la «behaviorist persuasion» (17), indicaron maneras de mejorar la enseñanza y de responder a las

---

(12) B. Othanel SMITH y Milton MEUX: «Research in Teacher Education: Problems, Analysis and Criticism», en *An Analysis and Projection of Research in Teacher Education,* USOE, Cooperative Research Project Nc. F-150 (Ed.: F. R. CYPHERT y E. SPAIGHTS), Columbus, Ohio, The Ohio State University Research Foundation, 1964, pp. 105-106.

(13) D. G. RYANS: *Characteristics of Teachers,* Washington, D. C., American Council on Education, 1960.

(14) Frederick R. CYPHERT y Ernest SPAIGHTS: *An Analysis and Projection of Research in Teacher Education,* USOE, Cooperative Research Project No. F-150, Columbus, Ohio, The Ohio State University Research Foundation, 1964, p. 303.

(15) John R. Verduin, Jr.: *Conceptual Models in Teacher Education,* Washington, D. C., American Association of College for Teacher Education, 1967.

(16) *Ibid.*

(17) N. J. GAGE y W. R. UNRUH. «Theoretical Formations for Research on Teaching», *Review of Educational Research, Teacher Personnel,* 37, june 1967, 358-369.

diferencias individuales mediante una enseñanza programada que no dependiera de un análisis del comportamiento profesor-alumno, como ocurre en las clases convencionales. Este tipo de investigación promocionó el punto de vista de que una creciente individualización comportaría una mayor diferencia en la enseñanza. Flanagan defendía el uso de la teoría de sistemas y el análisis de sistemas en la individualización de la enseñanza (18).

Toda la investigación relacionada con la formación del profesorado que se produjo antes de 1968 es demasiado voluminosa para volver sobre ella. En otras áreas existía una preocupación sobre la educación del profesorado y las posibilidades de utilizar en ella los nuevos medios y la tecnología educativa. Los nuevos conceptos de la microenseñanza y cursos de corta duración se vincularon a los conocimientos técnicos en la enseñanza, que parecían prometedores como teorías y técnicas de innovación.

Popham (19) y otros experimentaron con la modificación del comportamiento en la enseñanza de los futuros profesores y destacaron significativamente, junto con Tyler (20), Mager (21) y otros, el uso de los objetivos de comportamiento. Existía un impulso muy claro hacia diversas experiencias directas con niños en el proceso de la educación del profesorado. El uso de la simulación en la formación del profesorado fue promocionado por Cruickshank (22). LaGrone (23) desarrolló un esquema para revisar el componente profesional del programa de la formación del profesorado, destacando la importancia de un estudio analítico de la enseñanza, la estructura y el uso de los conocimientos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de las capacidades del profesorado.

En la primavera de 1966, Gordon Klopf, del Bank Street College of Education, escribió un editorial en el *Journal of Teacher Education* sobre los resultados de la investigación en el aprendizaje, el crecimiento y desarrollo humano y el impacto del medio ambiente sobre el desarrollo, y la forma en que tales resultados podrían ser mejor aprovechados por quienes ocupan puestos profesionales dedicados a la preparación del profesorado. También insisten en que «... el proceso mismo de enseñar y practicar necesita tener un componente más fuerte para desarrollar las competencias del profesorado a través de una gama mucho más amplia de prácticas, experiencias en varias clases diferentes, prácticas estudiantiles o internados...». Concluía señalando que los «programas para la preparación profesional de los profesores deben reconocer la importancia de las competencias actualmente en desarrollo... La educación del profesorado no puede ignorar la obligación de motivar las exploraciones de nuevos proyectos para una organización educativa y para ayudar a dar una orientación a las escuelas de la nación» (24).

---

(18) John C. FLANAGAN: «Functional Education for the Seventies», *Phi Delta Kappan,* 49, september, 1967, 28.

(19) W. James POPHAM: «An Experimental Attempt to Modify the Instructional Behavior of Student Teachers», *The Journal of Teacher Education,* 16, December 1965, 461-465. W. James POPHAM y Eva BAKER: *Op. cit.*

(20) Eugene SMITH y Ralph TYLER: *Appraising and Recording Student Progress,* New York, Harper's, 1942. Ralph W. TYLER: *Basic Principles of Curriculum and Instruction,* Chicago, The University of Chicago Press, 1950.

(21) Robert R. MAGER: *Op. cit.*

(22) Donald R. CRUICKSHANK: «The Use of Simulation in Teacher Education: A Developing Phenomenon», *The Journal of Teacher Education,* 20, Spring 1969, 23-26.

(23) Herbert F. LaGRONE: *A Proposal for the Revision of a Pre-Service Professional Component of a Program of Teacher Education,* Washington, D. C., American Association of Colleges for Teacher Education, 1964.

(24) Gordon J. KLOPF: «Conviction and Vision in Teacher Education», *The Journal of Teacher Education,* 17, Spring 1966, 3-5.

Con tal movimiento, no es sorprendente que, en octubre de 1967, el Departamento de Investigaciones de la Oficina de Educación de los Estados Unidos pidiera proyectos para mejorar la formación de los profesores de las escuelas primarias. Los diez proyectos que recibieron fondos (el proyecto de la Universidad de Toledo se encontraba entre los diez) se denominaron «Proyecto USOE de Modelos para las Escuelas Primarias» (25). Estos modelos eran unos proyectos completos para la reorganización de la educación de profesores profesionales. Crearon o utilizaron varias características que desde entonces se han identificado como elementos del método basado en las competencias. Por ejemplo, dotaron de un procedimiento de sistemas al desarrollo de un plan de estudios; se defendieron e identificaron los criterios basados en las competencias; los resultados fueron expuestos en forma de objetivos de comportamiento; se estructuró un módulo de la enseñanza para englobar un grupo de actividades que tenían como fin facilitar la realización por parte del estudiante de uno o más objetivos específicos; había una dependencia considerable en la evaluación sistemática con medios para una realimentación rápida y objetiva, tanto para los estudiantes como para los profesores y el programa, y la tarea entera incluía una individualización considerable de instrucción y un programa personalizado.

Los proyectos de los modelos de las escuelas primarias no representaban los únicos esfuerzos para la creación de un programa de preparación basada en las competencias, pero se convirtieron en los precursores más notables de esta evolución en la enseñanza. Muchos otros programas u organizaciones dedicadas a la enseñanza han contribuido considerablemente a la formulación de los conceptos de CBTE, algunos sin recibir fondos externos y otros con subvenciones federales o de fundaciones. Aun a riesgo de, inadvertidamente, olvidar todos los esfuerzos importantes de CBTE, me gustaría destacar especialmente, además del programa ofrecido por la Universidad de Toledo, los proyectos de CBTE en el Weber State College, Florida International University, Oregon College of Education at Monmouth, North Carolina Central University y su asociado en South Carolina, Western Washington University, el proyecto de CBTE del Texas Teacher Center, el AACTE Committee on Performance-Based Teacher Education, el New York State Department of Education Multi-States Consortium on Performance Based Teacher Education, el Educational Testing Service National Commission of Performance-Based Education, los modelos de las escuelas primarias del National Consortium

---

(25) D. W. ALLEN y J. M. COOPER: *Model Elementary Teacher Education Program,* University of Massachusetts, Model Project, Washington, D. C., Government Printing Office, 1968. M. Vere DeVAULT: *Wisconsin Elementary Teacher Education Project,* University of Wisconsin Model Project, Madison, School of Education, University of Wisconsin, 1969. G. E. DICKSON: *Educational Specifications for a Comprehensive Elementary Teacher Education Program,* University of Toledo Model Project, Washington, D. C., Government Printing Office, 1968. W. Robert HOUSTON: *Behavioral Science Elementary Teacher Education Program,* Michigan State University Model Project, Washington, D. C., Government Printing Office, 1968. J. HOUGH: *Specifications for a Comprehensive Undergraduate and Inservice Teacher Education Program for Elementary Teachers,* Syracuse University Model Project, Washington, D. C., Government Printing Office, 1968. C. E. JOHNSON, G. F. SHEARRON y A. J. STAUFFER: *Georgia Educational Model Specifications for the Preparation of Elementary Teachers,* University of Georgia Model Project, Washington, D. C., Government Printing Office, 1968. B. R. JOYCE: *The Teacher Innovator: A Program to Prepare Teachers,* Columbia University, Teachers College Model Project, Washington, D. C., Government Printing Office, 1969. H. D. SCHALOCK: *A Competency-Based, Field-Centered, Systems Approach to Elementary Teacher Education,* Oregon Model Project, Washington, D. C., Government Printing Office, 1968. H. C. SOUTHWORTH: *A Model of Teacher Training for the Individualization of Instruction,* University of Pittsburgh Model Project, Washington, D. C., Government Printing Office, 1968. J. W. SOWARDS: *A Model for the Preparation of Elementary School Teachers,* Florida State University Model Project, Washington, D. C., Government Printing Office, 1968.

of Competency-Base Educational Centers, el USOE National Center for the Improvement of Educational Systems and Teacher Corps. La década de los sesenta terminó con la creación de la formación del profesorado basada en las competencias.

Durante los últimos cinco años, 1970-1975, hemos asistido a un impulso increíble de CBTE que no tenía precedentes en la historia de la preparación del profesorado en los Estados Unidos. Es difícil obtener información sobre datos precisos en cuanto a la cantidad de programas de CBTE que están funcionando dentro de los Estados Unidos y sobre el número exacto de departamentos de educación estatales comprometidos o que tratan activamente de fomentar el método basado en las competencias, para cubrir sus exigencias de nivel de cualificación. Una estimación aproximada sitúa en un 50 por 100 el total de las instituciones dedicadas a la preparación del profesorado del país que utilizan, o por lo menos experimentan, los programas de CBTE. Una encuesta sobre las instituciones dedicadas a la formación del profesorado, dirigida por la American Association of Colleges of Teacher Education, indicó que, de 1.200 colegios y universidades investigadas, 782 respondieron, de las cuales 228 señalaron que no utilizaron en absoluto el CBTE, 363 mostraron algún interés o deseo de establecer un programa de CBTE y 125 declararon que utilizaban de una u otra forma programas de CBTE (26). En lo que respecta a los departamentos estatales de educación, la situación no está muy clara, pero 30 estados respondieron que habían experimentado con el programa, y diez —entre ellos, Nueva York, Florida, Texas, Washington y Oregon— han establecido de una forma u otra el CBTE (27). Del volumen de correspondencia recibida en la Universidad de Toledo, y por el número de visitantes que acuden todas las semanas a esta institución, existen muchas pruebas de que el interés por el CBTE no está disminuyendo, sino que, al contrario, aumenta significativamente. Otra confirmación de esta observación son las recientes publicaciones dedicadas a la preparación del profesorado desde el punto de vista de las capacidades: el número de enero de 1974 de *Phi Delta Kappan,* el número de enero de 1974 de *Educational Leadership* y el tomo de otoño de 1974 del *Journal of Teacher Education* (28).

EL POTENCIAL DEL CBTE

La formación del profesorado basada en las competencias es un proceso y no un fin en sí mismo. Representa un intento por pasar desde nuestra ambigua condición presente en la preparación del profesor a un programa más claramente delineado y articulado de preparación de profesionales de la enseñanza, tanto de los que están haciendo prácticas como de los ya en servicio. (El término «preparación de profesores profesionales», tal como se emplea hoy, no incluye la parte de las artes liberales en este tipo de programa.) CBTE es un modelo actual que pretende fundamentar la educación del profe-

---

(26) Allen A. SCHMIEDER: *Competency-Based Education: The State of the Scene, Washington, D. C.,* American Association of Colleges for Teacher Education, ERIC Clearinghouse on Teacher Education and National Center for the Improvement of Educational Systems, february 1973, p. 11.

(27) Alfred P. WILSON y William W. CURTIS: «The States Mandate Performance-Based Teacher Education», *Phi Delta Kappan,* 55, september 1973, 76.

(28) *Phi Delta Kappan* es la revista de la sociedad educativa; *Phi Delta Kappan,* vol. 55, núm. 5, for january 1974. *Educational Leadership* es la revista de la Association for Supervision and Curriculum Development, vol. 31, núm. 4, for january 1974. *The Journal of Teacher Education* es una publicación de la American Association of Colleges for Teacher Education, vol. 24, núm. 3, for fall 1973.

sorado sobre una base teórica y empírica más firme que la que tiene ahora, con el fin de mejorar los servicios de enseñanza impartidos por los profesores. El CBTE es un proceso de cambio evolutivo dentro de la educación del profesorado, un cambio tanto en las características direccionales como en las operacionales de nuestro sistema vigente. El CBTE no es un movimiento neutro, porque supone varias competencias por parte del profesor que se valoran y exigen, y dice qué es lo que hay que desarrollar y mostrar para conseguir los objetivos por los cuales se trabaja. El problema de que si algunos de los elementos o de las características importantes en una enseñanza dinámica pueden observarse, describirse y aprenderse por adultos que quieren ser profesores, puede contestar afirmativamente en el mundo del CBTE.

Hay mucha confusión y falta de claridad en las preguntas: ¿cuáles son las competencias? ¿De dónde proceden? Se ha hecho un esfuerzo continuo para catalogar y difundir los objetivos de CBTE, pero esto es sólo un principio y no se le puede sustituir por el esfuerzo conceptual que se tiene que dar en todas las instituciones que están considerando el desarrollo de un programa CBTE. Rosner y Kay han manifestado: «La proliferación actual de listas de exposiciones de competencia es aterradora. Demasiados grupos se están precipitando en realizar listas de competencias —a veces aprovechando la primera idea que se les viene a la cabeza sin más— o para estar a la moda, o porque se ven presionados por decretos estatales. Han existido pocos programas que hayan actuado con suficiente atención como para identificar las competencias que se derivan de unas estructuras conceptuales claramente delimitadas sobre la enseñanza, las investigaciones disponibles, las demandas de los planes de estudios y las metas específicas de las escuelas públicas, la experiencia de la profesión, y la teoría de las ciencias sociales» (29).

Hay que señalar con fuerza que para realizar la identificación de las competencias hay que proceder de forma cuidadosa. Hay que examinar a nivel conceptual la naturaleza de la enseñanza. La identificación de las competencias de la enseñanza, como ya se ha indicado, supone situar a la naturaleza y a los objetivos de la educación dentro de un marco particular, así como los papeles que los profesores desempeñan dentro de ese marco.

Como corolario de esta situación, son necesarias las investigaciones continuas y los esfuerzos de evaluación para mostrar si las competencias y los criterios se han identificado válidamente para determinar su realización. Aunque el desarrollo de los procedimientos de apreciación y evaluación en CBTE están en su infancia, no hay excusa para no intentar aprovecharlos inmediatamente dentro de todo el proceso entero de desarrollo y ejecución del CBTE. Lindsay dio unos excelentes consejos sobre este problema cuando escribió:

«¿Cuál será el principal criterio para determinar el nivel de competencias que un graduado del programa (CBTE) ha alcanzado? ¿Cuál es el criterio más importante: el comportamiento del profesor, las condiciones creadas por el comportamiento del profesor, o el progreso del alumno? En lugar de discutir infructuosamente parece más inteligente ponerse de acuerdo en que hay cinco puntos principales en un largo proceso de educación del profesorado, donde se puede admitir la evaluación: *a)* el proyecto, *b)* la operación, *c)* las consecuencias en términos de comportamiento del profesorado, *d)* las consecuencias

---

(29) Benjamin ROSNER y Patricia M. KAY: «Will the Promise of C/PBTE Be Fulfilled?», *Phi Delta Kappan*, 55. january 1974, 294.

en términos de las condiciones creadas por el comportamiento del profesorado, y *e)* las consecuencias en términos del progreso de los estudiantes. Unicamente un programa amplio y continuo de evaluación de datos recogidos desde su creación puede contestar a las preguntas sobre el valor de la educación basada en las capacidades (30).

En la actualidad se está llevando a cabo una investigación global relacionada con CBTE y sus problemas. Se han desarrollado dos paradigmas de investigación e indudablemente se proseguirá en esta línea. La contestación a la pregunta de si tenemos unas bases adecuadas de investigación y unos procedimientos necesarios para la evaluación de los programas de CBTE, depende enteramente de lo que hagan aquellas personas implicadas en el funcionamiento de CBTE. No pueden ofrecer ninguna razón para no dedicarse a una actividad de evaluación rigurosa.

CBTE debe continuar presionando en favor de la personalización e individualización de la educación. El programa deberá reconocer las diferencias que existen en los estilos de aprendizaje y enseñanza, sensibilizarse ante las diferencias culturales y la necesidad de preparar diferentes capas sociales para una gran variedad de papeles educativos. Habrá de usar muchos materiales de instrucción, y la evolución de los docentes, como proceso en la educación del profesorado, ha de convertirse en la oportunidad a lo largo de su carrera, algo que siempre debería de haber ocurrido. Algunos han pensado que los programas de CBTE, con su preespecificación de unos objetivos y el uso de los módulos, han limitado la libertad de opción que tienen los que se están preparando para ser profesores. Hasta ahora lo que se hace más patente es que los futuros profesores parece que prefieren los programas de CBTE, que eliminan objetivos ocultos en los cursos y proporcionan un ritmo propio, realimentación, progreso continuo y una oportunidad de tener un amplio contacto y experiencia de primera mano en las escuelas con una gran variedad de niños. El método modular de enseñanza de CBTE puede convertirse en restrictivo si la libertad de elección se reduce al mínimo y si los parámetros del proceso del aprendizaje se limitan al dominio de unos objetivos particulares, sobre los que se basa el módulo. Es cierto que el uso de los módulos de enseñanza seguirá siendo una característica importantísima, pero también tienen que darse oportunidades dentro y fuera de los módulos para que los candidatos a profesores dispongan de libertad para elegir caminos y alternativas en la enseñanza. De nuevo, diremos que si realmente entendemos las diferencias individuales, los profesores, tanto los que se están preparando como los ya docentes, se acercarán a la enseñanza de diferentes formas. No hay un modo único de enseñanza que funcione igualmente para todo el personal interesado.

Quizá el problema más difícil del movimiento de CBTE sea el del gobierno, o por decirlo de otra forma, el de compartir la autoridad. CBTE ofrece algo a todas las personas implicadas en el proceso de la educación del profesorado: estudiantes, profesores universitarios y de colegios, personal de enseñanza del departamento de educación estatal, profesores en servicio, administradores, y el público en general. Todos estos grupos pueden prestar su concurso a algún aspecto de CBTE para promocionar su particular punto de vista y papel dentro de la preparación del profesorado.

En los Estados Unidos, la preparación del profesorado siempre ha sido un sistema basado en poderes compartidos por dos o más grupos educativos.

---

(30) Margaret LINDSEY: «Performance-Based Teacher Education: Examination of a Slogan», *The Journal of Teacher Education,* 24, fall 1973, 186.

El juego se ha centrado en el esfuerzo por lograr un equilibrio de poderes entre el personal de los colegios, los profesores en servicio y administradores, y el personal del departamento estatal de educación que controla la formación del profesorado. Con la aparición del CBTE comienza un proceso que potencialmente hará que uno de estos grupos sea más poderoso que los otros, y eso dará lugar a la entrada de un personal y unas organizaciones que anteriormente no podían decir mucho ni tenían poder que ejercer. El problema de quién controla la preparación del profesorado es fluctuante, y CBTE tendrá mucho que hacer en la redistribución del poder compartido.

Todos los grupos implicados se adherirán a la noción de compartir teóricamente el poder, pero en realidad, compartir poder, descentralización y apertura casi no existen. Siguen las maniobras entre el personal de las facultades de formación del profesorado y los profesores de artes liberales, entre estudiantes y personal de las facultades, entre las instituciones dedicadas a la preparación del profesorado y las escuelas, entre todos ellos y los departamentos estatales de educación y las asociaciones nacionales para la acreditación de profesores, y así sucesivamente. Cada grupo, de una manera u otra, recibirá con agrado algún aspecto de CBTE, especialmente aquellos factores que inclinarán la balanza a su favor en el problema del poder. Si sale ganando un único grupo de modo absoluto, se reducirán las posibilidades de CBTE; y un prometedor concepto educativo y un movimiento reformador para la educación del profesorado se echará a perder debido a una continua complacencia y el *statu quo* resultante de ello y las organizaciones que llevan la voz cantante. Obviamente el asunto es complicado y ésta es una de las razones por las que hay tantas reuniones y tantas discusiones sobre el CBTE en los círculos dedicados a la educación en los Estados Unidos (31).

La contestación obvia es que todos los grupos implicados en la educación del profesorado deben participar y encontrar su lugar en el movimiento de CBTE. Habrá compromisos e incluso concesiones, pero no puede haber una dejación de lo esencial del concepto de las competencias ni se tolerará la inclusión en las contribuciones de CBTE de objetivos conflictivos que hagan que los efectos producidos por esta lucha queden sin sentido. Se impone un nuevo intento en los Estados Unidos para producir una efectiva participación en el poder, un logro del equilibrio de poder necesario para un funcionamiento productivo de la preparación del profesorado. Quién representará al grupo, a la organización, o la institución que tendrá la iniciativa en este proceso, es algo todavía que está por ver. Actualmente, los departamentos estatales de Educación, algunos grupos y organizaciones patrocinadas por el gobierno federal, y algunas de las instituciones de educación superior ya se han identificado y maniobran para tomar posiciones.

Lo que hace falta comprender sobre los Estados Unidos es que CBTE está claramente identificado con: 1) la actitud nacional y exige responsabilidades, 2) la acción política del público en cuanto a temas fiscales, como presupuestos escolares y efectividad de costes, 3) una retrospección e introspección consciente que es necesaria en la educación del profesorado. De estos tres fenómenos, los temas de responsabilidad fiscales deberían ser la preocupación

---

(31) George E. DICKSON (ed.): *Research and Evaluation in Operational Competency-Based Teacher Education Programs; The University of Toledo, College of Education, Educational Comment, I/1975,* Toledo, Ohio, College of Education, The University of Toledo, 1975, p. 106. H. D. SCHALACK: *Closing the Knowledge Gap.* Albany, New York, Multi-state Consortium on Performance-Based Teacher Education, march 1975, p. 31.

primordial para todo el personal educativo en sus esfuerzos por lograr un equilibrio adecuado de poder enfocado hacia las actividades de la preparación del profesorado, incluyendo el desarrollo del CBTE. Aunque tal vez a las organizaciones de profesores y otros grupos de enseñanza no les guste el concepto de responsabilidad, no hay manera de huir de él ni de eliminarlo. La responsabilidad es algo que ha quedado grabado permanentemente en la manera de pensar de todos los ciudadanos norteamericanos desde el escándalo de Watergate, y con la primera dimisión de un Presidente norteamericano. La responsabilidad es algo evidente en muchos aspectos de la vida norteamericana.

El público exigirá a los educadores una adhesión al concepto de responsabilidad. Continuamente pedirán a los educadores pruebas que los procedimientos para proyectar planes de estudios, gastos para las escuelas y universidades, y la actuación del profesorado en esas instituciones, den como resultado mejores experiencias de aprendizaje para los niños y la juventud. Los archivos públicos referentes a asuntos de impuestos para la enseñanza demuestran esta honda preocupación. No sólo existe una demanda para que haya responsabilidad en la escena política norteamericana sino en todos los aspectos de la vida americana y esto incluye los procesos más relevantes de la educación que deben satisfacer las necesidades sin realizar de los niños americanos. CBTE recibe mejor prensa que otros proyectos de programas de formación del profesorado en cuanto al tema de la responsabilidad. Sobre esta base se puede decir con confianza que no hay posibilidad que CBTE desaparezca del marco de la enseñanza dentro de los Estados Unidos. Puede que lo modifiquen hasta cierto punto, pero continuará mientras que el público capte algún aspecto del concepto y crea que ofrece esperanza de poder exigir la plena responsabilidad de los profesores e instituciones dedicadas a la enseñanza.

Todas las personas que trabajan en las diversas empresas educativas son formadoras de profesores de alguna u otra forma. No somos, sean cuales sean nuestros títulos, profesionales autónomos que trabajan independientemente el uno del otro en el proceso de la educación. La formación del profesorado basada en las competencias no prospera en un ambiente autónomo, antes bien exige una actitud de cooperación y de buena voluntad dentro de la comunidad educativa dirigidas a objetivos comunes y a decisiones racionales basadas sobre lo que sabemos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este punto parece apropiado volver al concepto con el que comenzamos nuestro artículo: el cambio en la preparación del profesorado. El cambio educativo es algo que la mayoría de educadores han defendido continuamente año tras año. Ha llegado la hora de reunir nuestras mejores ideas y esfuerzos sobre este tema allí donde antes normalmente no existía más que una retórica vacía y altiva. El cambio en la educación del profesorado es un hecho real que está ante nosotros, y CBTE continuará siendo un componente muy importante del proceso de cambio educativo durante la década de los años setenta.

«MICROENSEÑANZA»

Dwight W. ALLEN

Consejero jefe técnico
Lesotho National Teacher Training College

En 1959 con el propósito de que la formación del profesorado adquiriera un sentido más práctico, puse en marcha con un grupo de colegas de la Universidad de Stanford la microenseñanza. La microenseñanza es un instrumento de laboratorio que da al profesor que está haciendo prácticas una oportunidad de aprender nuevas técnicas sin poner en peligro el aprendizaje de los estudiantes. En efecto, se trata de una experiencia de enseñanza a escala reducida —clases pequeñas (tres o cuatro estudiantes) y lecciones breves (cinco minutos), con alumnos de un nivel apropiado presentes en la lección por primera vez.

Se ha acusado durante demasiado tiempo a la formación del profesorado de ser excesivamente teórica —encuesta tras encuesta se confirma el hecho de que los profesores valoran altamente los aspectos prácticos de la educación del profesorado—. Pero es difícil hacer experiencias prácticas tanto por razones logísticas como pedagógicas. Es difícil encontrar clases para los profesores que están en prácticas donde se les pueda instruir y es difícil supervisarlas. A los profesores no les gusta tener que desplazarse y si son muchos, es difícil encontrar suficientes clases en sus cercanías. Además, como no se puede ignorar el aprendizaje de los estudiantes, es difícil exigir a los profesores en prácticas que experimenten con procedimientos que pueden producir resultados menos satisfactorios, de manera que los profesores responsables de las prácticas alentarán a sus estudiantes a emplear métodos seguros que tengan escaso margen para el fallo. En este artículo vamos a esbozar algunos de los principios básicos de la microenseñanza y expondremos unos ejemplos de cómo se puede utilizar una clínica de microenseñanza.

La microenseñanza es un encuentro de enseñanza elaborado —real en tanto que los estudiantes son reales y los estudiantes están aprendiendo los materiales por primera vez—; elaborado porque la clase se reúne exclusivamente en beneficio de la preparación de los profesores en período de prácticas. Representa una situación simplificada de enseñanza. La lección es corta y habitualmente (aunque no necesariamente) de cinco minutos. No todos los métodos y contenidos caben dentro de un formato tan breve y sencillo, pero con muchos es posible hacerlo. Lo suficiente para que los profesores que están haciendo prácticas puedan recibir una experiencia ampliada en enseñanza exclusivamente a través de la microenseñanza.

Muchos confunden la microenseñanza con el uso del «videotape», porque éste se utiliza frecuentemente para grabar sus sesiones. Es muy útil poder grabar la actuación del profesor y luego mostrarle una reproducción precisa de su lección. Un supervisor puede precisar aquellos aspectos de la lección que se quieren resaltar o, para reforzar el modo de enseñanza, señalar aquello que es necesario cambiar. Pero la microenseñanza no necesita del «videotape». En realidad, ideamos y pusimos en marcha la microense-

ñanza en la Universidad de Stanford antes de que el «videotape» fuera accesible, aunque compramos la primera grabadora portátil de video que se haya producido para emplear en nuestra clínica de microenseñanza. También se puede utilizar una cinta grabada o no hacer ninguna grabación. Yo recomiendo que, si se dispone de material, graben unas lecciones de microenseñanza y otras no. En mi opinión, es más importante conseguir frecuentes oportunidades para practicar que tener todas las lecciones grabadas en la cinta.

Es también un asunto clave la supervisión de las lecciones de microenseñanza. No hay duda de que la supervisión es deseable y que, por supuesto, es a través de ella por donde se realizan los cambios más significativos en el modo de enseñanza. Pero no todas las lecciones deben ser supervisadas. Ni todos los supervisores tienen que ser profesores. Hemos obtenido resultados muy satisfactorios preparando amas de casa, algunas de las cuales ni siquiera eran graduadas de universidad, para supervisar las técnicas específicas de enseñanza. Hemos utilizado también estudiantes o estudiantes avanzados como supervisores. Hemos pedido a graduados y profesores experimentados, que vuelven a la universidad para recibir una mayor preparación, que supervisen a los profesores que están haciendo prácticas como parte de su preparación más avanzada.

Los supervisores pueden ser instruidos para analizar y criticar unas técnicas predeterminadas y además emplear su propio juicio para determinar qué consejos generales pueden dar a los profesores en prácticas, para ayudarles a mejorar. Los supervisores pueden recoger información de los estudiantes que asisten a las lecciones para luego comunicar a los profesores en prácticas las percepciones de los estudiantes acerca de su actuación. Se puede pedir a otros profesores en prácticas que observen la lección o que vean el «videotape» posteriormente —o la lección puede ser totalmente privada—. Un técnico puede hacer el «videotape» sin que el supervisor esté presente y éste puede observar la cinta más tarde, con o sin la presencia del profesor en prácticas. Este puede optar por enseñar la cinta al supervisor o volver a enseñar la lección hasta que esté satisfecho con los resultados antes de presentar la cinta para ser visualizada. O quizá se le exija por razones pedagógicas o logísticas enseñar únicamente una lección con la cinta vista por el supervisor. Si hay suficientes cintas disponibles, las cintas de las lecciones se guardan para que el profesor en prácticas pueda ver, al concluir su período de preparación, toda una serie que historifique de manera vívida sus progresos —o se pueden guardar únicamente unas cintas seleccionadas o sólo las cintas *pre* y *post*.

El programa de formación puede tener un plan de supervisión prescrito, o la naturaleza y extensión de la supervisión puede ser opcional y elegida por el profesor en prácticas. El programa de supervisión puede variar (y, por supuesto, la frecuencia y el esquema de las propias lecciones de microenseñanza) a medida que las necesidades de cada profesor sean diagnosticadas por el supervisor o el equipo de supervisión.

Contrariamente a lo que supone la creencia popular, la microenseñanza no está relacionada con ninguna perspectiva pedagógica concreta de la enseñanza o de la preparación para la enseñanza, aunque aquella haya sido frecuentemente utilizada o asociada a unas técnicas de la enseñanza. Desde luego, la microenseñanza es apta para ser empleada en una aproximación crítica

analítica a la enseñanza, reclamando de los estudiantes que fijen su atención en técnicas concretas y precisas y las pongan en práctica bajo supervisión, con la oportunidad de intentarlo de nuevo después de la crítica. Sin embargo, la microenseñanza puede usarse también por aquellos que recomiendan una perspectiva más general o artística de la enseñanza.

La perspectiva o técnica resaltadas dependerá de la instrucción que se haya dado a los profesores en prácticas mientras preparan sus sesiones de microenseñanza. Se les puede instruir para que vean muy específicamente cuántas preguntas pueden hacer y cuántas contestaciones recibir durante una lección de cinco minutos, o se les puede pedir que comenten el «ambiente» de la lección y la reacción de sus estudiantes. Se les pueden transmitir conceptos específicos mediante los cuales produzcan un *test* objetivo que sea administrado a sus estudiantes al final de la lección, o él puede pedirles que determinen el interés estudiantil hacia un tema particular y dejar que la lección proceda según la respuesta que reciban. Se les puede decir que vuelvan a enseñar las lecciones ya mencionadas, o que mejoren su técnica o que observen las diferencias en las respuestas. Y también se les puede decir que lo hagan inmediatamente, después de un período de reflexión o durante la semana siguiente.

COMO OPERA UNA CLINICA DE MICROENSEÑANZA

No existe una manera única de organizar una clínica de microenseñanza, pero un ejemplo ilustrará sobre los principales elementos que se deben tomar en consideración. Es deseable disponer de más de una «estación de enseñanza» para que los estudiantes puedan aprovecharse de ello. Normalmente hay cuatro, o múltiplos de cuatro, porque ello hace que se dé una rotación efectiva de las asignaturas estudiantiles. Se puede enseñar a los estudiantes durante cuatro lecciones y luego tener una libre. Nuestra experiencia nos enseña que si los estudiantes no tienen tales descansos periódicos, se cansan o se convierten en ineficaces. Todo esto significa que son necesarias cuatro habitaciones separadas donde los profesores en prácticas enseñen a los estudiantes a su nivel de curso apropiado, si es posible una habitación de preparación donde los que hacen prácticas puedan planear sus lecciones (o replantearlas entre sesiones de enseñanza) y una habitación para el estudiante —con preferencia que esté aislada de las habitaciones donde recibe sus clases para que el ruido provocado por los estudiantes no moleste las sesiones de enseñanza.

Según el modelo de supervisión, un supervisor es asignado a cada habitación donde se enseña. Un ayudante administrativo tiene a su cargo la rotación de los estudiantes, la asignación de los profesores que hacen prácticas en las habitaciones apropiadas, recoge los informes de evaluación, etc. Este ayudante administrativo habitualmente tiene un pupitre en el aula de los estudiantes (¡también para ayudar a mantener el orden!). Los estudiantes están divididos en cinco equipos (o «clases»). Esto significa que cada estudiante recibe cuatro sesiones y luego tiene un período de descanso; así un equipo estudiantil está asignado a la habitación estudiantil durante cada sesión. El cuadro 1 muestra cómo pueden ser asignados los estudiantes. Repárese que los estudiantes cambian de habitación en cada sesión. Ello permite a los

que están haciendo prácticas enseñar a diferentes estudiantes si el horario señala que es preciso volver a enseñar la misma lección. De esta manera la enseñanza siempre se mantiene «fresca», es decir, que los estudiantes no reciben la misma lección de antes.

CUADRO 1

ASIGNACIONES DE LOS GRUPOS DE ESTUDIANTES

Sesión	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula de los estudiantes
1	I	II	III	IV	V
2	II	III	IV	V	I
3	III	IV	V	I	II
4	IV	V	I	II	III
5	V	I	II	III	IV
6	I	II	III	IV	V
7	II	III	IV	V	I
8	III	IV	V	I	II

Los numeros romanos indican la asignación de cada uno de los cinco grupos de estudiantes.

Para seguir desarrollando este ejemplo vamos a suponer que los profesores en prácticas se les pide que expliquen una lección, reciben una crítica de un supervisor (con o sin haberla grabado en «videotape»), y luego enseñan la misma lección a un grupo diferente de estudiantes después de un período de quince minutos de preparación durante el cual pueden planear cualquier cambio que ellos mismos quieran hacer, o que haya sido pedido por el supervisor. El cuadro 2 muestra cómo los profesores en prácticas podrían ser programados. Aprovechando este esquema, dos profesores en prácticas pueden estar enseñando en cada estación por hora.

CUADRO 2

ASIGNACION DE PROFESORES EN PRACTICAS A UN CICLO DE REENSEÑANZA CON PERIODO DE PREPARACION DE QUINCE MINUTOS

Sesión	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula de preparación de los profesores en prácticas
1	A	B	C	D	
2	E	F	G	H	ABCD
3	A	B	C	D	EFGH
4	E	F	G	H	
5	I	J	K	L	
6	M	N	O	P	IJKL
7	I	J	K	L	MNOP
8	M	N	O	P	

Las mayúsculas indican los profesores en prácticas.

Es necesario siempre tener en cuenta que una sesión de microenseñanza difiere de una clase real: No hay por qué preocuparse por una actuación de baja calidad; no hay necesidad de «terminar» con el material, y no existe sanción alguna si uno falla en alguna prueba.

Los profesores en prácticas deben ser estimulados para que experimenten, para que aprovechen las sesiones de prácticas para experimentar con cosas que no podrían hacer en una clase de verdad sin mucho riesgo. Se debe hacer de manera que se sientan libres y cómodos. Y deben darse cuenta que sus supervisores están allí para ayudarles a mejorar y no para recoger pruebas. Por supuesto que la clínica de microenseñanza será una importante fuente de evaluación de la actuación del profesor en prácticas, pero ello irá surgiendo a lo largo del período de prácticas, y si la clínica ha sido dirigida adecuadamente, el profesor llegará a una conclusión válida sobre su actuación mucho antes de que reciba un sumario juicio por parte de las autoridades que dirigen sus prácticas.

Se recomienda que la microenseñanza empiece enseguida durante el programa de preparación —al principio, si es posible—. Se ha comprobado que es útil si dicho programa se recibe a la vez que se observan clases reales, o al menos mirando los «videotapes» de clases de verdad. Con las experiencias extensivas de microenseñanza, no es necesario que se introduzcan tempranamente las prácticas en clase. Los profesores en prácticas pueden ser trasladados a cargos interinos, en los cuales tendrán una responsabilidad real en cuanto a la enseñanza por ellos realizada (o una parte de una clase o programa, o la responsabilidad entera de enseñar a una clase), pero con la ayuda del supervisor cuando sea necesario. Incluso cuando los esquemas de enseñanza exijan «enseñanza para estudiantes», si la clínica de microenseñanza ha sido un éxito, serán posibles diferentes esquemas y, en general, permitirá a los profesores en prácticas que asuman más tempranamente su responsabilidad.

En algunas clínicas, particularmente allí donde existe escasez de estudiantes, las múltiples sesiones son dadas a través de un «videotape» de una sola lección. Esto es, el supervisor analizará el resultado de diferentes técnicas en la misma lección. Los profesores en prácticas pueden entonces llevar a cabo técnicas específicas en unas sesiones limitadas a ellas y luego enseñar una corta «lección general» que será grabada en «videotape», de nuevo con múltiples sesiones supervisoras para criticar los progresos de una variedad de técnicas. El principio es que los profesores en prácticas no pueden centrar su atención en una larga lista de objetivos de preparación simultáneamente. Pero es muy deseable para el profesor que el supervisor analice la misma lección desde distintas perspectivas.

Con frecuencia es un problema encontrar estudiantes para enseñar durante las sesiones de microenseñanza. Se puede llegar a acuerdos con las escuelas locales o se pueden alternar a los estudiantes en las sesiones de la clínica procedentes de las escuelas de demostración de los campus. A veces se ofrece a los estudiantes un pequeño incentivo para que acudan después de sus propias clases, y se realizan las clínicas en las últimas horas de la tarde o en los sábados, o incluso por la noche en el nivel secundario. Alguna vez la escasez de estudiantes disponibles hace que una institución dedicada a la preparación emplee la enseñanza a la par, donde los propios profesores en prácticas se enseñan mutuamente. Es esta una experiencia valiosa, pero diferente de la microenseñanza en la cual las lecciones impartidas bajo esas circunstancias no son reales y los profesores no tienen la oportunidad de experimentar una reacción como sería la de estudiantes verdaderos.

Hace falta un grupo de quince o veinte estudiantes para poner en marcha una clínica de microenseñanza de cuatro estaciones. Con quince estudiantes se forman cinco grupos de estudiantes con tres en cada uno de ellos. Con veinte estudiantes, se pueden crear cinco grupos de cuatro. Si una clínica puede tener confianza en la asistencia regular de sus alumnos, son adecuados los grupos de tres. Hemos encontrado poca diferencia en cuanto a preparación entre enseñar a tres o cuatro estudiantes. Sin embargo, si es probable que los estudiantes falten a la clase, es preferible formar grupos de cuatro, para que las faltas produzcan grupos de tres. Según nuestra experiencia, las clases de microenseñanza con dos estudiantes no son muy acertadas.

A veces es deseable operar en dos estaciones con «videotape» y en otras dos sin él. El tipo de supervisión parece diferir cuando se utiliza el «videotape». Depende de los objetivos específicos de las sesiones que algunas veces sea preferible (no sólo por necesidad, debido a la falta de material) no grabar los «videotape» de las lecciones.

El supervisor tendrá en cuenta su estrategia de supervisión durante la lección misma. Tiene que recordar el objeto de la lección —la técnica o técnicas que recibirán particular atención— y evitar hacer comentarios genenerales o pedir demasiados cambios. Una regla empírica es que el supervisor haga una o dos sugerencias relacionadas con una técnica específica y una sugerencia, no más, relacionada con algunos aspectos de la actuación del profesor que aquel considere importante destacar. Un profesor en prácticas no puede dedicarse más que a dos o tres sugerencias específicas a un tiempo. Así que el supervisor ignorará gran parte de la lección y no hará comentarios que representarían puntos de vista perfectamente válidos y que incluso podrían tener un valor importante en cuanto a la actuación global del profesor.

La teoría de la microenseñanza consiste en tener muchas sesiones, cada una de las cuales se pueda simplificar y enfocar de tal modo que se consiga un mayor efecto en la preparación específica, dando al profesor un sentido de la realización. Con demasiada frecuencia al principio de las prácticas, los profesores se encuentran abrumados por todo lo que tienen que recordar y realizar. Es un buen estímulo psicológico que la enseñanza pueda ser analizada y que puedan ser realizados progresos en uno o dos aspectos a la vez.

La supervisión, que depende de las técnicas estudiadas y de la etapa de preparación, se enfocará en dos niveles muy distintos —primeramente para conseguir el comportamiento deseado y, en segundo lugar, su mejoramiento—. La obtención del comportamiento deseado es un juicio puramente cuantitativo. Por ejemplo, ¿hizo el profesor en prácticas preguntas, sin considerar la calidad de las preguntas o si estaban bien situadas a lo largo de la lección, o si los alumnos respondían bien? Después de conseguir el comportamiento deseado, y con la frecuencia suficiente, la supervisión de las sesiones futuras puede enfocarse hacia un juicio de calidad más sofisticado. Por supuesto, algunos profesores en prácticas progresarán mucho más rápido que otros, y para aquellos que dominen rápidamente una técnica (y entren en el programa de preparación poseyendo una técnica particular) el supervisor irá hacia un nivel cualitativo de supervisión. Con el profesor que encuentra una técnica difícil, el supervisor debe concentrarse enteramente en animarle a mejorar el comportamiento, dejando los comentarios cualitativos para sesiones posteriores.

Ahora vamos a considerar a la clínica desde el punto de vista del profesor que está haciendo prácticas. Al profesor le ha sido asignada una técnica particular para demostrar en una lección (de cinco minutos) de su propia elección. Vamos a decir, a título de ilustración, que tiene que demostrar el uso de auxiliares audiovisuales —un plano, un objeto de cualquier tipo o unos cuadros—. Enseña la lección a un grupo de tres o cuatro estudiantes. Ellos responden, naturalmente, como exige la lección. Hacia el final de la lección, el supervisor indicará al profesor —normalmente mediante una señal visual— cuando le queda un minuto y de nuevo cuando le quede medio minuto. Señalará el final de la lección e intervendrá para detener la lección después de medio minuto de gracia. Si a los profesores se les permite «pasar de la hora» sin detenerles, la clínica se encontrará con su horario muy trastornado.

Al final de la lección los estudiantes reciben un breve formulario de evaluación para completar con especificaciones sobre la técnica practicada y una o dos especificaciones de evaluación global sobre la calidad e interés total de la lección. Si ha sido grabada en «videotape» pondrá una selección de ella y la comentará mientras se escucha. Si no se ha grabado la cinta, el supervisor simplemente recordará los puntos más relevantes con el profesor en prácticas. Entonces el supervisor pedirá al profesor que revise su presentación, haciéndole una o dos sugerencias específicas para realizar cambios. Por ejemplo, puede pedir que las ayudas audiovisuales sean introducidas al principio de la lección. O puede sugerir que las emplee de distinta manera. Posiblemente pedirá que el plano sea revisado (si hay elementos para hacer planos en la sala de preparación). El supervisor entonces recoge los formularios de evaluación de los estudiantes y brevemente comenta las reacciones estudiantiles con el profesor. Hay que tener en cuenta que todo esto tiene que ser muy preciso si las sesiones de clínica están programadas en bloques de quince minutos. Hace falta alrededor de un minuto para ponerse al trabajo, cinco minutos para enseñar, cinco minutos para crítica y/o ver la cinta y cuatro minutos para comentar las evaluaciones de los estudiantes.

Si queremos que la microenseñanza sea eficaz no puede ser un añadido ocasional al proceso de preparación, tiene que ser una parte sustancial e integral del programa básico de instrucción. Por ello es tan importante que el personal que trabaja en una clínica de microenseñanza lo haga de tal manera que ésta opere con sencillez y facilidad, aunque sea un poco incómoda y en ocasiones imperfecta. Si se usa un material video, hay que esperar que falle, y hay que anticiparse al hecho que entre el 10 y el 20 por 100 de las lecciones tendrán que proceder sin los «videotapes», aunque anteriormente fueran proyectados, sin esperar a que el material sea reparado o encontrar más cinta. Hay que prever dificultades en los horarios y en la consecución de estudiantes, pero si se mantiene el modelo sencillo, la clínica no se irá a pique con esos problemas. Algunos docentes que se dedican a la preparación de profesores encontrarán la clínica de microenseñanza más compatible con su estilo profesional que otros, lo cual hay que tener en cuenta, pero esto no se podrá juzgar hasta que todo el mundo no haya empleado la microenseñanza durante un tiempo.

La microenseñanza se puede emplear también para los profesores en ejercicio. Es refrescante para un profesor poder ensayar cosas que «no importan» con los estudiantes, y tener la oportunidad de intentar dar una lección de diversas maneras. Algunos profesores dirigirán sus propias sesiones de microense-

ñanza para explorar formas alternativas antes de que la enseñanza realmente se realice, criticarlas mutuamente y seleccionar la forma en que se debe dar la lección real. Esta posibilidad rompe la limitación tradicional de que cualquier cosa que haya aprendido el profesor tiene que esperar hasta el año que viene antes de probarla, y entonces se habrá olvidado o habrá perdido interés.

El éxito de la microenseñanza se determina fácilmente. Los profesores en prácticas desarrollan diariamente un sentido de la realización, y el personal docente se encuentra con que tiene la oportunidad, tanto de simplificar como de intensificar su supervisión de la actuación real de la enseñanza.

En este artículo he intentado expresar la naturaleza genérica de la microenseñanza como técnica de preparación y disuadir a los docentes encargados de la preparación de ceñirse a una estrecha ortodoxia en su uso. La microenseñanza debe su valor a la simplicidad, a la brevedad, a su condensación y a su flexibilidad. Esperamos que se la use para aprovechar esas fuerzas.

LA ACTUALIZACION DEL PROFESORADO POR LOS MEDIOS A DISTANCIA

Angel OLIVEROS
Catedrático de la Escuela
de Formación de Profesorado de EGB
de Madrid

INTRODUCCION

Este trabajo trata de presentar una experiencia que, en el momento de escribirla, está dando sus primeros pasos.

Prescinde, por lo tanto, de todas las cuestiones previas de valorar la importancia de la educación permanente (actualización, capacitación, perfeccionamiento, especialización) de los profesores (1) y de enjuiciar la eficacia de los medios a distancia aplicados a aquella finalidad (2). Una y otra se suponen resueltas, con diferente peso, pero siempre positivamente, en el ánimo del lector.

El intento de coordinar ambas variables en una respuesta concreta a un país, un momento, unos profesores y unas necesidades determinadas ha sido obra de muchas personas, inagotables reuniones y no pocos desvelos.

Las líneas que siguen son el planteamiento que —a modo de hipótesis de trabajo— se ha hecho de una de las posibles alternativas de respuesta a aquellas realidades. El tiempo nos dará o nos quitará la razón del acierto; siempre quedará en nosotros la apasionada esperanza con que lo vivimos.

EL PROGRAMA

El Programa de Especialización del Profesorado de Educación General Básica ha sido montado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), con la colaboración del Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE), para dar cumplimiento a la Orden ministerial de 24 de febrero de 1975 «por la que se convocan cursos de especialización para Profesorado de Educación General Básica».

Regulados los cursos de especialización por las Ordenes ministeriales de 17 de junio de 1972 y 4 de mayo de 1973, y después de una experiencia de varios años de cursos en directo, se ha visto la conveniencia de realizarlos también por la modalidad a distancia, para vencer las dificultades de diverso orden que parte de los profesores encuentran para la asistencia a los cursos

---

(1) Sobre este punto, véase la bibliografía recogida en:
ORDEN HOZ, ARTURO DE LA: *El perfeccionamiento profesional del Magisterio en ejercicio*, Madrid, CEDODEP, 1968 (colección «Notas y Documentos», núm. 20); y también:
MARIN IBAÑEZ, RICARDO: «La institucionalización del perfeccionamiento del profesorado», *Tecnibán*, Madrid, año III, núm. 10, mayo 1975, pp. 23-24 (número monográfico dedicado a «Formación del profesorado»).

(2) Véanse, entre otros: *Cours par correspondance pour la formation des maîtres en exercise en Afrique*, Reunion d'experts, Institut de l'UNESCO pour l'Education, Hambourg, septembre 1970; *La enseñanza por correspondencia*, Barcelona, OEI/CEAC/UNESCO, 1972; Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones: *La tele-enseñanza a debate*, Madrid, 1973, y otras publicaciones semejantes, mimeografiados; SARRAMONA, JAIME: *La enseñanza a distancia. Posbilidades y desarrollo actual*, Barcelona, CEAC, 1975; SARRAMONA, JAIME: *Tecnología de la enseñanza a distancia*, Barcelona, CEAC, 1975; UNESCO: «La enseñanza por correspondencia», *Revista Analítica de Educación*, París, volumen VI, núm. 8, 1954, y vol. XIII, núm. 2, 1961.

directos. La citada Orden ministerial de 24 de febrero de 1975 establece las normas por las que se han de regir los cursos.

Dada la complejidad del programa, se ve en el texto legal el deseo de buscar la integración de las acciones del mayor número posible de entidades. De una u otra forma, se asignan cometidos a la Dirección General de Ordenación Educativa, al INCIE, a la UNED, a los ICE de las diferentes Universidades, a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, a las Delegaciones Provinciales de Educación, a los Institutos de Enseñanza Media y a la Inspección Técnica.

He aquí los aspectos más destacados de la normativa ministerial:

1. Objetivos y modalidades: los fija la Dirección General de Ordenación Educativa (art. 1.º).

2. Cuestionarios: los revisa o elabora el INCIE, los aprueba la Dirección General de Ordenación Educativa (art. 3.º).

3. Programación, organización, realización y supervisión de los cursos: conjuntamente, el INCIE y la UNED (art. 2.º, 1).

4. Especialistas que redactarán las unidades didácticas: los contrata la UNED. Pueden pertenecer a la misma UNED, a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, a Institutos de Enseñanza Media y a la Inspección Técnica. El coordinador pertenecerá a la UNED. La orientación técnica y la supervisión corresponden al INCIE (art. 2.º, 3).

5. Círculos de Colaboración Pedagógica: serán dirigidos por la Inspección Técnica (art. 2.º, 4).

6. Convivencias: colaboran los ICE, las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, la Inspección Técnica de EGB y los profesores designados por la UNED (art. 2.º, 5).

7. Evaluación: la final se hace por comisiones integradas por representantes de la UNED, los ICE, las EU de Formación del Profesorado de EGB y la Inspección Técnica de EGB (art. 2.º, 6).

8. Selección de los alumnos: se hará sobre una propuesta del Consejo de Inspección; la primera selección la hará la Comisión permanente de la provincial para los cursillos de especialización del profesorado de EGB, y la definitiva, la Dirección General de Ordenación Educativa (art. 4.º, 3).

En cuanto a la organización interna del programa dentro de la UNED, se integra dentro de la Dirección de Programas, en el sector de actividades de actualización de profesionales. Cuenta con un coordinador general y dos secretarios técnicos.

LOS OBJETIVOS

Los objetivos a largo alcance del programa están definidos en la Orden ministerial de 4 de mayo de 1973 y son:

1.º Actualizar la formación de los profesores del Cuerpo de Educación General Básica.

2.º Facilitar su promoción a otros niveles de enseñanza; y

3.º Proporcionarles un cierto grado de especialización en técnicas pedagógicas y en las distintas áreas y disciplinas del plan de estudios.

En esta primera convocatoria, referida a 7.000 alumnos, se espera, además, alcanzar un cuarto objetivo: preparar un conjunto de *materiales* tales como unidades didácticas, guiones radiofónicos y modelos de pruebas, de *experien-*

cias, como las convivencias, los círculos de colaboración pedagógica y la red de tutorías y, sobre todo, de equipos de *especialistas* entrenados en el uso de aquéllos y en la orientación de éstas, que serán la base para las convocatorias posteriores.

En el cumplimiento de estos objetivos se pretende, además, conseguir estas otras finalidades:

1.º Que el programa se realice sin que sus alumnos, profesores en servicio, dejen un solo día su trabajo en la escuela.

2.º Que la actualización que este profesor-alumno recibe, se aplique de modo inmediato en su tarea docente. Todas las acciones formativas que el Programa promueve van encaminadas a lograr esta aplicación.

3.º Que el Programa cumpla una tarea rigurosa e intrínsecamente innovativa de ámbito nacional en su campo de acción.

Analizando estos objetivos desde un plano más próximo a las necesidades de los alumnos, a su vida y a las exigencias de un proceso de aprendizaje «sui generis» podemos encontrar estas zonas de creciente profundidad como objetivos operativos inmediatos:

1.º Facilitar al profesor en servicio un conocimiento más completo y puesto al día de algunas disciplinas científicas, concretamente de aquellas en que ha decidido especializarse (finalidad informativa).

2.º Facilitarle, asimismo, conocimientos actualizados de las ciencias de la educación, con énfasis en sus vertientes experimentales y científicas (finalidad informativa).

3.º Incentivarle para una postura científica de curiosidad, formulación de hipótesis, comprobación de las mismas, frente a la realidad en sus varias facetas (natural, social, lingüística, escolar, etc.) (finalidad formativa-investigadora-creativa).

4.º Prepararle para aplicar a la realidad los conocimientos, leyes y teorías que ya posee o que le van siendo suministrados en el curso (finalidad formativa-interpretativa-práctica).

5.º Prepararle para aplicar a la vida escolar todos los conocimientos, actitudes, habilidades y valoraciones que el curso pueda irle ofreciendo de tal forma que se traduzca en él en la adquisición, cambio o refuerzo de determinados modelos de conducta y en el abandono o disminución de otros (finalidad formativa-profesional).

Se trataría, en resumen, de un camino con tres etapas claramente definidas. En primer lugar, la puesta al día de sus conocimientos. Esto puede ser tanto enriquecerlos, ampliarlos o cambiarlos, cuanto ordenar los que ya tenía de acuerdo con una nueva perspectiva: variación del ángulo de enfoque. En segundo lugar, crear una actitud de vuelta a la realidad de las cosas: los conocimientos, las ciencias, son herramientas que nos permiten aprehender y dominar mejor esa realidad. Como tales medios instrumentales pueden ser mejores o peores, más o menos adecuados, pero lo que resulta esencial es la actitud de compromiso del hombre frente a las realidades que forman su entorno para comprenderlas y ordenarlas. Por último, ese compromiso adquiere una especial categoría moral cuando se trata de la realidad de sus alumnos y de la comunidad escolar a los que el profesor ética y profesionalmente se debe. Se trata de aplicar a esa realidad, criterios, actitudes y valoraciones.

La primera etapa puede conducir a un esclarecimiento y a una elevación

intelectuales. La segunda introducirá ciertos modelos de conducta en su trato cotidiano con las realidades y los libros. La tercera se traducirá en cambios de conducta en su tarea profesional.

LOS ALUMNOS

Son profesores de Educación General Básica que se formaron por el plan de 1950 o anteriores. Este plan dejó de tener vigencia en 1967, fecha en la que la formación del maestro pasó a ser postsecundaria. Considerando como edad promedio la de veinte años para terminar la carrera, la primera promoción del plan 1950 que salió titulada en 1953 tendrá ahora algo más de cuarenta años. Si la edad de jubilación no varía, algunos llegarán al año 2000 en el ejercicio de su profesión. La última promoción oscilará por los veintiséis años, con muchos de ejercicio por delante.

El plan 1967 establece tres años sobre la secundaria completa. Lo mismo el plan experimental de 1971 que, además, sitúa la formación de profesores primarios dentro de la Universidad.

Parece que se necesitaría actualizar y perfeccionar a los que se formaron entre 1950 y 1970, para homologarlos de algún modo con sus colegas de planes posteriores. Esta sería una de las razones de ser del Programa, como antes se indicó.

Señalado el margen de edad de los alumnos y su grado de preparación (cuatro años de escolaridad primaria + cuatro años de bachillerato elemental + tres años de formación profesional = once años) veamos ahora otras características que los definen: entre ellas están el aislamiento y la falta de estímulos intelectuales propios del que vive en un medio rural apartado, sin mayores oportunidades de contacto con otros profesionales, ni con museos, librerías, exposiciones y otros medios de difusión cultural. Remontándonos al período de formación previa, a estos tres años en las Escuelas del Magisterio, hay que señalar que el plan de estudios y la orientación general de la enseñanza, de acuerdo con el contorno social, tienden a acentuar el respeto al «saber hecho», a la ciencia «oficialmente presentada y consumada», a la autoridad del libro y del profesor sobre el sentido crítico, de investigación y de aventura que se respira hoy en las instituciones formadoras del magisterio.

Por otra parte, bueno será recordar que los alumnos son funcionarios de pleno derecho y que, al menos de forma inmediata, el curso que realizan no les servirá para ascensos económicos ni escalafonales (3).

En resumen, tenemos un alumno con treinta y cuatro años como edad promedia, que salió —siempre en términos medios— de la Escuela Normal hace catorce años; que recibió una formación corta y, por lo tanto, de un nivel bajo, con cierta tendencia al dogmatismo y al autoritarismo. Este alumno ejerce su profesión en el medio rural, en zonas apartadas y, posiblemente, ha perdido en buena parte sus hábitos de estudio y se encuentra limitado en su desarrollo intelectual y profesional por la ausencia de estímulos de ese medio. La labor de la Inspección Técnica de EGB, siempre meritoria y esforzada, no habrá sido suficiente, en la mayor parte de los casos, para vencer las negativas condiciones cotidianas.

A estas características —sobre todo en lo que tienen de limitaciones— tendrá que atender fundamentalmente el Programa.

---

(3) A pesar de esto el interés ha sido manifiesto. Se han presentado 32.473 solicitantes a un curso que, por definición, sólo podía acoger a 7.000.

LOS MEDIOS DE ACCION

El núcleo fundamental de medios, en torno al que se organizan los demás, son los de acción a distancia: correo, radio, teléfono y, esperamos que algún día, televisión (4).

Sin embargo, estos medios, que pudieran ser suficientes para otro tipo de alumno (5), no bastan para las especiales circunstancias de nuestros profesores de EGB en servicio.

Por ello, deben ir flanqueados y reforzados por otros que son las técnicas de grupo y los personalizados.

Brevemente definidos, estos medios son:

1. Técnicas a distancia
   - Unidades Didácticas (U. D.), libros-guía impresos que se distribuyen por correo a cada alumno.
   - Guiones radiofónicos (G. R.) que se emiten por la radio (tercer programa de Radio Nacional), de acuerdo con un calendario que se hace llegar a cada alumno.
   - Casettes grabadas de los G. R. para aquellos alumnos a los que no llegue la radio.
   - Diapositivas para ilustrar gráficamente determinados temas. De adquisición voluntaria.
   - Consultas de los estudiantes, por correo o teléfono a la sede de la UNED, o a los asesores científicos provinciales.
   - Evaluación a distancia, que el alumno debe enviar cada mes a la sede de la UNED y que le será devuelta corregida y con anotaciones.

2. Técnicas de grupo
   - Círculos de Colaboración Pedagógica (C. C. P.) que se celebrarán una vez al mes por grupos de 20 alumnos que sigan una misma especialidad para discutir el estudio de la U. D. correspondiente bajo la orientación del inspector técnico y del asesor científico correspondientes.
     Convivencias, que se celebrarán por grupos de 100 alumnos que sigan la misma especialidad. Durarán ocho días (quince para algunas especialidades como las lenguas extranjeras).
   - Evaluación directa.

3. Técnicas personalizadas.
   - Tutoría o guía del trabajo de aprendizaje en sus aspectos más generales a cargo del inspector técnico de la zona.
   - Asesoría científica, en el campo de su especialidad, que correrá a cargo del catedrático de esa materia de la Escuela Universitária de Formación del Profesorado de EGB, de los ICE o de un experto de la provincia designado por la Comisión Provincial de perfeccionamiento del profesorado de EGB.

---

(4) El informe del grupo UNITEL, «Las telecomunicaciones y la enseñanza universitaria a distancia», junio 1974, no considera, en principio, que la TVE pueda ser elemento integrable en la formación permanente de profesionales, dado que se trata de universos poco numerosos.

(5) Por ejemplo, el alumno de las llamadas «enseñanzas regladas» de la UNED. Aquí se trata de jóvenes ambiciosos que trabajan o que no pueden trasladarse a la ciudad por dificultades económicas. En cualquier caso no pueden seguir un curso directo en cualquiera de las otras Universidades.

Los medios de acción y la organización del Programa

La presentación, en síntesis, de cómo se ordenan estos medios, sus objetivos específicos, su amplitud geográfica y la entidad responsable, se da en el cuadro 1.

CUADRO 1

ORDENACION DE LOS MEDIOS DE ACCION POR NIVELES

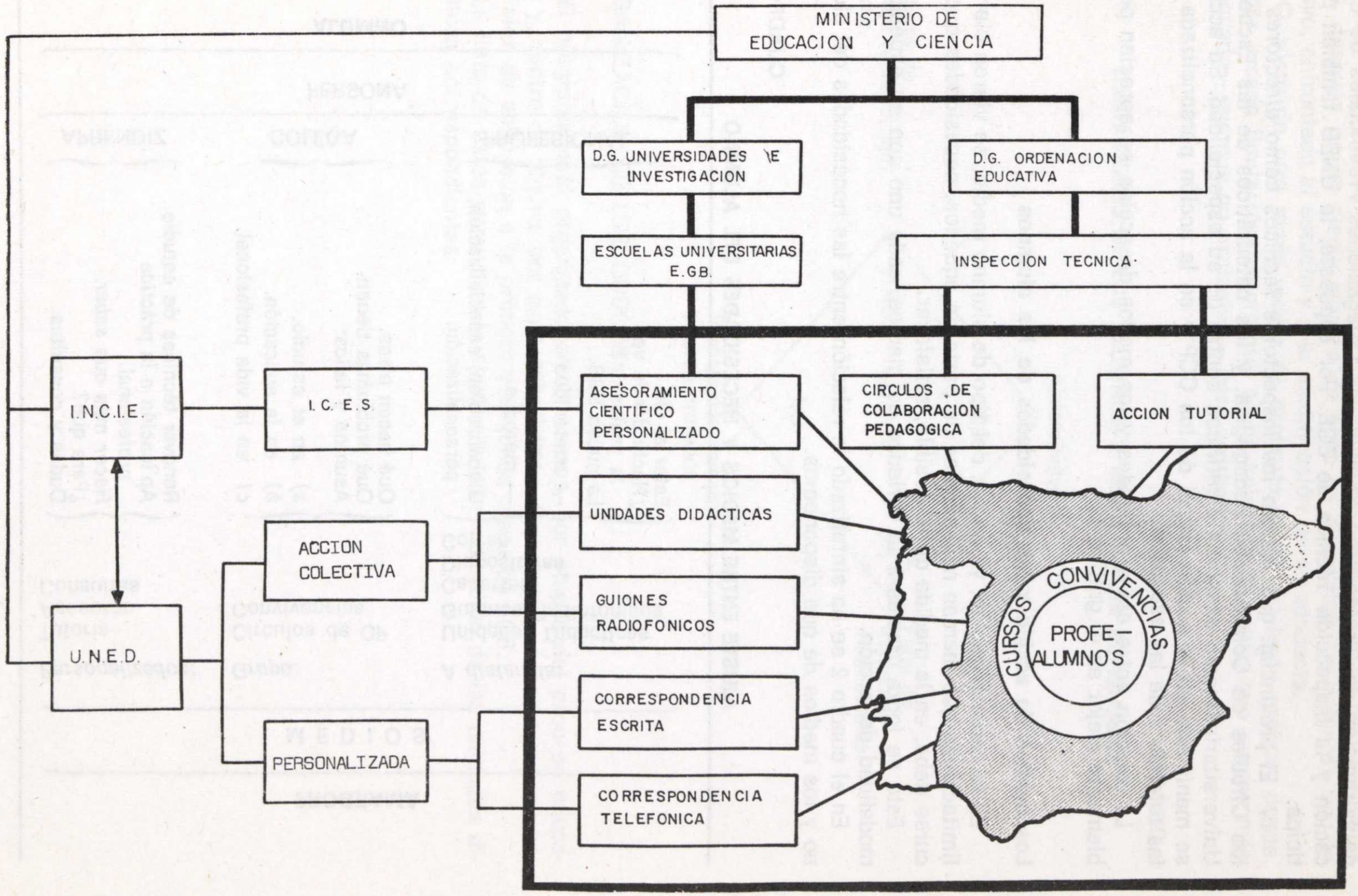
NIVEL	RESPONSABLE		MEDIOS DE ACCION	OBJETIVO
NACIONAL	U.N.E.D.	A distancia	Unidad didáctica ...	Proporcionar información actualizada. Facilitar el trabajo de aprendizaje. Facilitar la aplicación a la vida escolar.
			Guiones radiofónicos	
			Consultas	Resolver dudas sobre los puntos anteriores.
			Evaluación a distancia	Mejorar las técnicas de aprendizaje.
REGIONAL	U.N.E.D. I.C.E. Delegaciones Provinciales. E. Universitarias. Inspección T.	De grupo	Convivencia	Completar la formación por medio de una acción intensiva que comprende demostraciones, seminarios, mesas redondas, experiencias de laboratorio y consultas individuales.
PROVINCIAL	U.N.E.D. (guía). Inspección T. E. Universitarias.		C.C.P.	Facilitar, estimular y guiar el trabajo de aprendizaje de las U. D. y de aplicación a la vida escolar.
	U.N.E.D. E. Universitarias. Inspección T.			Ayudar a la autoevaluación. Intercambiar experiencias, opiniones y criterios.
			Evaluación	Comprobar el rendimiento.
INDIVIDUAL	Inspección T. E. Universitarias	Personales	Tutoría	Impulsar y ayudar en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.
			Asesoría	Esclarecer dudas y consultas. Clarificar y ampliar los contenidos.

Esto quiere decir que el Programa se establece en varios niveles, a saber:

a) El nacional, que corresponde a la UNED y que se basa en la acción de sus equipos docentes que producen las unidades didácticas y los guiones radiofónicos, atienden a las consultas y realizan la evaluación de las pruebas a distancia.

GRAFICO 1

NIVELES OPERATIVOS DEL PROGRAMA



b) El regional, que se orienta a las convivencias por grupos de, aproximadamente, 100 alumnos que siguen la misma especialidad. En ellas participan la Universidad del distrito por medio de su ICE y de sus Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, las Delegaciones Provinciales de Educación y la Inspección Técnica de EGB. Por supuesto, la UNED también participa.

c) El provincial, que integra los inspectores técnicos como *directores* de los Círculos de Colaboración Pedagógica, y los catedráticos de las Escuelas Universitarias como *asesores científicos* dentro de su especialidad. Su acción se manifiesta en la acción grupal de los CCP y en la acción personalizada de las *tutorías* y de las *asesorías.*

La relación entre estas entidades y los modos de acción se aprecian posiblemente mejor en el gráfico 1.

Los medios de acción y las necesidades de los alumnos

En la caracterización, ya hecha, del tipo de alumno medio, se vieron ciertas limitaciones que marcan necesidades de parte de aquéllos, necesidades que el curso debe, en la medida de lo posible, satisfacer.

Esto se logra gracias a la variedad de medios, cada uno con su específica modalidad de acción.

En el cuadro 2 se ha sintetizado la relación entre las necesidades del alumno y los medios de que disponemos.

CUADRO 2

AJUSTE ENTRE MEDIOS Y NECESIDADES DEL ALUMNO

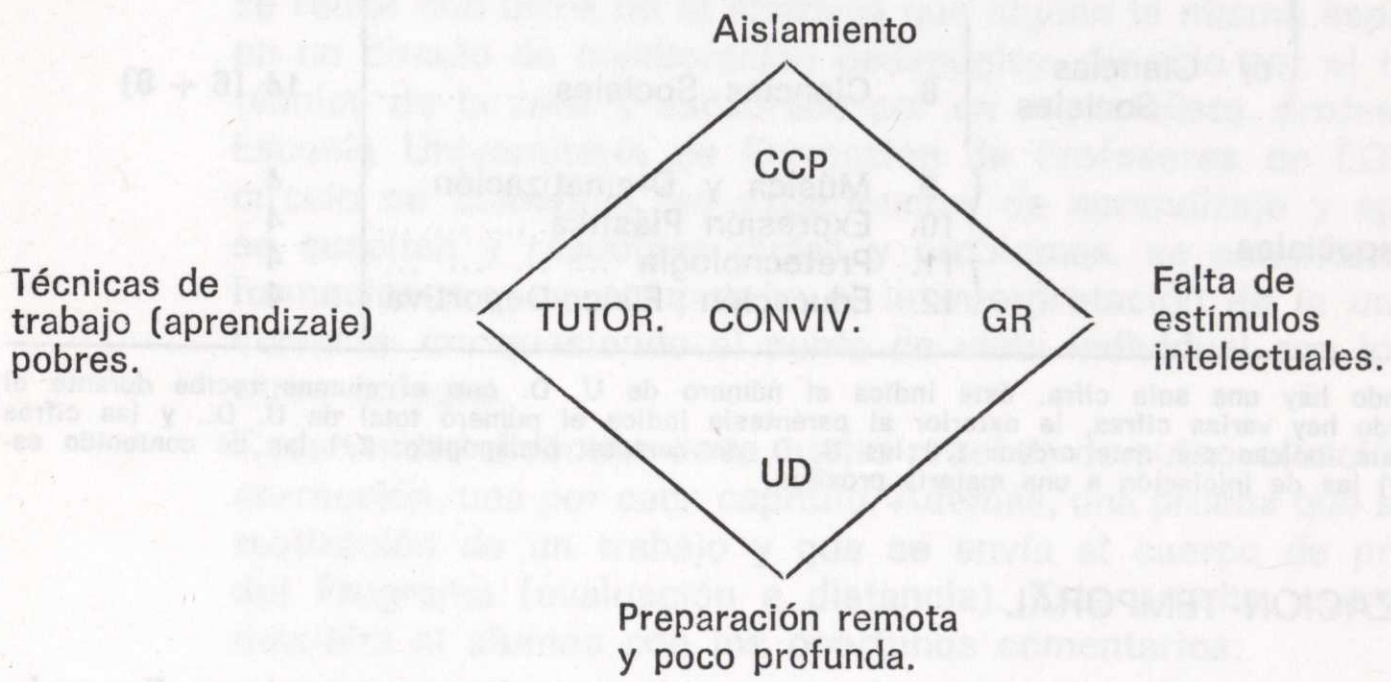
PROGRAMA	MEDIOS	*A distancia:* Unidades Didácticas, Guiones Radiofónicos, Casettes, Diapositivas, Correo	Estar al día ¿Hacia dónde va la profesión? La nueva EGB. — contenidos — actividades — métodos Globalización, especialización, personalización.	PROFESIONAL	PERSONA — ALUMNO
		Grupo: Círculos de CP, Convivencias	Qué hacen otros. Qué problemas tienen. Asuntos y fallos: *a)* en el estudio. *b)* en la aplicación. *c)* en la vida profesional.	COLEGA	
		Personalizados: Tutoría, Asesoría, Consultas	Renovar técnicas de estudio. Aplicación a la práctica profesional. *Hacer* más que *saber.* ¿Para qué? Dudas y consultas.	APRENDIZ	

Estos clasificados, como ya vimos, en: «a distancia», «de acción de grupo» y «personalizados». Aquéllas, teniendo como sustrato común la persona entera del alumno, se clasifican en necesidades «profesionales», necesidades como «colega» frente a los otros profesores-alumnos y necesidades como «aprendiz» que, después de un cierto número de años de abandonar las aulas se ve, de nuevo, enfrentado al estudio y a la modificación de su conducta.

O, visto de otro modo, como se presenta en el siguiente gráfico, donde, frente a cada limitación importante, se ha colocado el medio que parece más adecuado —aunque no exclusivo— para combatirla.

GRAFICO 2

LIMITACIONES DE LOS ALUMNOS Y MEDIOS PARA SUPERARLAS



ORGANIZACION DE LOS CURSOS

El programa está organizado en 12 cursos, por etapas del proceso educativo y, dentro de alguna, por especializaciones. Comprende, además, cursos especiales de aplicación a la primera y segunda etapa de EGB.

La lista de estos cursos es la siguiente, con indicación de las unidades didácticas correspondientes:

Etapa	Area	Curso	U. D. (1)
Preescolar		1. Preescolar	12
Primera		2. Primera etapa	15 (6 + 9)
Segunda:	*a)* Filológica	3. Español	14 (6 + 8)
		4. Inglés	14 (6 + 8)
		5. Francés	14 (6 + 8)
	b) Científica	6. Matemáticas, con iniciación a las Ciencias de la Naturaleza	14 (6 + 6 + 2)
		7. Ciencias de la Naturaleza con iniciación a las Matemáticas	14 (6 + 6 + 2)
	c) Ciencias Sociales	8. Ciencias Sociales	14 (6 + 8)
Cursos Especiales		9. Música y Dramatización ...	4
		10. Expresión Plástica	4
		11. Pretecnología	4
		12. Educación Físico-Deportiva.	4

(1) Cuando hay una sola cifra, ésta indica el número de U. D. que el alumno recibe durante el curso. Cuando hay varias cifras, la exterior al paréntesis indica el número total de U. D., y las cifras del paréntesis indican por este orden: 1.ª) las U. D. de carácter pedagógico; 2.ª) las de contenido específico; 3.ª) las de iniciación a una materia próxima.

ORGANIZACION TEMPORAL

La organización del Programa ha procedido por fases sucesivas. En cada una de ellas se ha ido ampliando el círculo de personas implicadas, desde el grupo organizativo inicial de tres personas al grupo de profesores de la UNED y llegando por fin a la red de colaboraciones provinciales que entran en contacto directo con los alumnos.

1. Una fase preparatoria de tres meses ha permitido:
   - *a)* Constituir el grupo central de administración del programa: un coordinador general y dos secretarios técnicos.
   - *b)* Preparar el diseño de los cursos, calendario de actividades, necesidades de personal, distribución de las unidades didácticas y otros medios docentes por especialidades.
   - *c)* Organizar en el INCIE dos seminarios para crear las actitudes convenientes entre los profesores y especialistas que van a colaborar en el Programa.
2. La segunda fase de organización del programa y preparación de los medios ha durado otros tres meses y ha dado como resultados:
   - *a)* La constitución definitiva de equipos de especialistas que forman el grupo de profesores vinculados al desarrollo del Programa.
   - *b)* La fijación de los cuestionarios, a los que van a responder los medios de enseñanza a distancia.
   - *c)* La producción y el desarrollo de las primeras unidades didácticas

y su crítica superadora en un seminario «ad hoc». Paralelamente, dentro de esta fase, se hizo la selección de los alumnos por la Dirección General de Ordenación Educativa.

3. La tercera fase, de realización, comprende el curso propiamente dicho. Durará nueve meses y se distribuirá así:

   a) Etapa preparatoria para los profesores-alumnos: envío de la primera unidad didáctica y primer círculo de colaboración pedagógica. Ambas actividades tienen carácter general de preparación para el curso.

   b) Realización del curso. Cada primero de mes, a partir del comienzo, el alumno recibirá dos unidades didácticas en forma de libros impresos de unas 60 a 80 páginas. A final de mes el profesor-alumno se reúne con otros de la comarca que siguen la misma especialidad en un círculo de colaboración pedagógica, dirigido por el inspector técnico de la zona y asesorado por un especialista, profesor de la Escuela Universitaria de Formación de Profesores de EGB. En el círculo se comentan las experiencias de aprendizaje y aplicación, se suscitan y resuelven dudas y problemas, se completan las informaciones y se comprueba si la interpretación de la unidad era correcta, enriqueciendo el punto de vista individual con los de los otros colegas.

   Cada unidad didáctica lleva cuatro pruebas de autoevaluación y autocorrección, una por cada capítulo. Además, una prueba que supone la realización de un trabajo y que se envía al cuerpo de profesores del Programa (evaluación a distancia). Esta prueba, corregida, es devuelta al alumno con los oportunos comentarios.

Por dos veces durante el curso los alumnos se reunirán en la capital de la provincia para realizar una evaluación directa o presenciada. Todas estas evaluaciones se integran en la evaluación final que supone la culminación y definición de todas las actividades.

Por último hay que destacar que, durante todo el curso, el alumno-profesor, contará con la asistencia personal del inspector técnico en función de tutor de sus actividades de aprendizaje y aplicación a la vida escolar y con el asesoramiento científico del catedrático de la especialidad de la Escuela Universitaria de Formación de Profesores de su provincia o del cuerpo de profesores de la UNED, al que siempre podrá dirigirse por escrito, por teléfono o por visita directa.

EVALUACION

El proceso de evaluación de los alumnos responde a los siguientes criterios básicos:

1.º Es continuado, con intervalos máximos de una semana entre una y otra evaluación.

2.º Es integrador, de forma que se evalúan por diferentes medios los distintos aspectos de la personalidad humana y profesional de los estudiantes.

CUADRO 3

SISTEMA DE EVALUACION DE LOS ALUMNOS

	OBJETIVOS	QUIEN Prepara, aplica, corrige	COMO	CUANDO
1 Autoevaluación.	Dirección y autocontrol del aprendizaje.	Prepara: el profesor. Hace: el alumno. Corrige: el alumno.	Papel - lápiz; tiempo indefinido.	Cada subunidad: 4 veces al mes.
2 Evaluación a distancia.	Aplicación a una situación de un modelo de conducta.	Prepara: el profesor. Hace: el a'umno. Corrige: el profesor.	Con libros y material; tiempo indefinido.	Cada unidad: 1 vez al mes.
3 Evaluación directa.	Organización. Improvisación. Recuerdos.	Prepara: el profesor. Hace: el tutor o asesor. Corrige: el profesor.	Examen vigilado, tiempo limitado.	2 veces en el curso.
4 Evaluación tutorial.	Actitudes. Técnicas de trabajo. Cooperación.	Prepara: U.N.E.D. Aplica: el tutor. Corrige: el tutor.	Círculos de Colaboración. Visitas, contactos personales.	2 veces en el curso.
5 Curso-Convivencia.	Dirección de clases. Actitudes. Personalidad. Originalidad. Creación. Cooperativismo.	Prepara: U.N.E.D. y profesores provinciales. Aplican: profesores. Corrigen: profesores.	Clases. Actividades. Entrevistas.	En cada convivencia.
6 Final.	Visión de síntesis.	Comisión.		Fin de curso.

3.º Es activista, tratando de valorar más las realizaciones prácticas y la aplicación a la vida del aula que la mera acumulación de conocimientos.

4.º Es formador, en cuanto los resultados de las evaluaciones vuelven al sujeto y le permiten corregir errores y ampliar puntos de su aprendizaje.

5.º Es plural, ya que procede de diversos criterios evaluadores emitidos por personas distintas respecto a situaciones, funciones y papeles diferentes.

La evaluación final no es una prueba más, sino la integración en síntesis de las diferentes evaluaciones ya citadas.

En cuanto al proceso, la UNED facilitará todos los datos procedentes de las evaluaciones antes citadas y la síntesis final se realizará de acuerdo a lo previsto en los artículos 5.º y 6.º de la Orden ministerial de 24 de febrero de 1975.

EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Julio CASADO LINAREJOS
Catedrático de la Universidad de Santiago
Director del Instituto de Ciencias de la Educación

En una reciente e interesante publicación, *Science et bonheur des hommes* (1), el físico y académico de la lengua francesa Luis Leprince-Ringuet reflexiona sobre la renovada actualidad de una de las caricaturas o situaciones límite concebidas por el genio de Charlie Chaplin. Caminamos, nos viene a decir el eminente profesor galo, hacia una agobiante y angustiosa sociedad civilizada, en donde, al igual que en *Tiempos modernos,* cada ciudadano trabajará día a día, hora a hora, en su puesto de una gigantesca cadena de montaje, de forma tan eficaz como rutinaria y deshumanizada, limitándose frecuentemente sus contactos humanos a la entrada y salida de la factoría, laboratorio o despacho.

Como, por otra parte, los medios de comunicación, asimismo más mecanizados, distantes e impersonales cada vez, nos mantienen en contacto continuo con el mundo exterior, nos encontramos con que nunca como ahora el hombre se encamina hacia un entorno social en el que se encuentra inmerso e informado de lo que en él sucede, pero sobre el que, al mismo tiempo, le resulta más y más difícil proyectar su humana personalidad, desdoblada de su actuación como especialista en una actividad determinada. Proyección que será, probablemente, tanto más pobre cuanto más «especializada» sea su tarea cotidiana, hasta el extremo de poder llegar a ser el propio hombre (?) quien rechace como extraño a él mismo toda actividad o interés no relacionado con ese quehacer diario. Cada vez más, nos dice el autor antes citado, el hombre se desliza hacia el centro de una gigantesca tela de araña, de hilos perfectamente anclados y cuyo carácter inaprensible y rígido va a hacer inútil cualquier esfuerzo que hagamos para zafarnos de ella.

Puede llegarse así a algo tan tremendamente esterilizador de la personalidad humana como es, no ya tolerar una existencia gregaria —física e intelectual—, sino a sentirnos cómodos en esa sociedad gregaria donde, para vivir confortablemente, puede bastar apretar con eficacia el tornillo o manipular la pieza que nos corresponda en nuestra inseparable y mecanizada cadena de montaje. Y eso, insistimos, es lo más grave.

Venimos hablando de entorno social. Pero no debe olvidarse que uno de los índices más sensibles, que mejor reflejan la esencia de una sociedad, es el tipo de educación, de enseñanza, que esa misma sociedad reclama para sus miembros más jóvenes, para las generaciones que la seguirán. Y quizá por el rapidísimo desarrollo que han experimentado en los últimos lustros las parcelas del saber que consuetudinariamente venimos denominando «Ciencias», y de la técnica hija de las mismas, debamos encararnos con prioridad en este terreno de la educación con los primeros síntomas de aquel peligro, uno de los cuales es catalogado con frecuencia bajo el genérico nombre de «enseñanza deshumanizada».

Nunca como ahora, se ha dicho, la educación, la enseñanza impartida en

(1) L. LEPRINCE-RINGUET: *Science et bonheur des hommes,* Flammarion, París, 1973.

nuestras escuelas y universidades, busca con tanto énfasis la creación de «expertos», de «especialistas» en determinado campo. Desiderátum educativo que, extrapolado, puede parangonarse a tantos otros síntomas que, sin una demasiada larga visión de futuro, se pueden detectar en esa sociedad de la que venimos hablando y en la cual, en un terreno muy distinto —pero, por eso, más significativo—, otro de esos desiderata es el logro de una parcela de terreno, piso o apartamento (apartamento, la propia palabra ya parece significativa), tan confortable como estándar e impersonal, aislado y perdido entre otros muchos que configuran ya nuestras modernas «ciudades-dormitorio», en las que el hombre vivirá más solo y aislado que nunca y de las que sólo saldrá, aparte de su cotidiano ir a incorporarse a su respectivo «puesto de experto», para unas vacaciones también masificadas y gregarias en el tiempo y en el espacio, programadas asimismo por expertos y especialistas en movimientos turísticos de masas, doctos en la planificación más racional de los períodos de vigilia y descanso de sus conciudadanos del mundo. Ciudades-colmena del futuro que, según se desprende de recientes proyectos, van a ser «perfeccionadas» técnicamente haciendo girar bloques enteros de edificios construidos en anillo para garantizar a sus copropietarios una breve ración de sol equitativamente repartida y programada, al mismo tiempo que se instalarán cintas transportadoras que diariamente llevarán a cada ciudadano desde su apartamento al respectivo puesto de trabajo (afortunadamente ya comienzan a notarse indicios de sana reacción social frente a la vida que imponen estas inhumanas ciudades modernas; la lenta despoblación que se manifiesta en algunas de las más importantes urbes de países europeos superindustrializados puede ser síntoma de ello).

También en el terreno de la educación se manifiestan signos claros de esa autodefensa de la sociedad frente a tales riesgos potenciales que, de cristalizar, alejarían cada vez más de aulas y seminarios lo que debiera ser *educatio,* que sería suplantada por una fría y estéril *instructio.* El interés creciente por esta problemática se manifiesta, por ejemplo, en la búsqueda y acercamiento a una ciencia integrada y en la preocupación de legisladores y planificadores de la educación en la preparación de un profesorado apto para formar hombres más que para fabricar expertos [véase, por ejemplo, (2)].

No deja de ser sintomático que sea precisamente en nuestro tiempo cuando se diga, en un análisis de los males de la universidad moderna (3), que uno de los principales responsables radica en la disgregación de la ciencia contemporánea. Una educación construida exclusivamente sobre disciplinas, asignaturas o departamentos que no busquen una auténtica y armónica unidad se quedará en eso, en mera *instructio.* Obras como *Die Einheit der Natur,* del físico Friedrich von Weizsäcker (4) —que, como apunta certeramente Rof Carballo, no ha encontrado demasiado eco en nuestro tiempo—, e intentos como las universidades experimentales o interdisciplinares, tales como las que se ensayan en Escandinavia (Aarhus, por ejemplo, en Dinamarca, aunque, por el momento, en campos del saber muy diferentes a los que ahora nos ocupan) (5), pueden ser otros tantos signos que permiten vislumbrar que la so-

---

(2) a) International Council of Scientific Unions, Commitee on the Teaching of Science, *Education of teachers for Integrated Science,* Conferencia internacional, Universidad de Maryland, 1973. b) Problemática abordada asimismo en el Simposio sobre *Chemical Education* celebrado en Madrid, septiembre de 1975. IUPAC.

(3) HARTMUT von Hentig: *Magier oder Magister?,* Ueber die Einheit der Wissenschaft im Verständigunsprozess, Klett, Stutgart, 1972.

(4) C. F. von WEIZSÄCKER: *Die Einheit der Natur,* Carl Hanser, Munich, 1971.

(5) «Tvaerfagsprogram», *Aarhus Universitet,* Dinamarca, 1974-1975.

ciedad busca, como ha hecho siempre a lo largo de la historia, alternativas fertilizadoras.

Cada vez es más urgente que, de cara a la formación de nuestros alumnos y sobre todo del profesorado que ha de encargarse de ello, la Universidad sea capaz, ante todo y sobre todo, de formar hombres que conozcan perfectamente las modernas técnicas de trabajo e investigación, pero que estén asimismo capacitados para seguir no sólo la evolución tecnológica, sino también las transformaciones humanas, culturales e intelectuales de su época. Hombres que, por cultivados, tendrán más probabilidades de ser felices. Por ello estamos firmemente convencidos de que, en el marco de la problemática general de la educación y la enseñanza, a escala internacional, el capítulo relativo a cómo buscar una adecuada educación científica debería ser —creemos que ya lo es— uno de los objetivos prioritarios de las sociedades modernas.

Infinitos son los problemas, y muy diferentes las posibles respuestas a cada uno de ellos en este terreno. Por eso, a lo largo de estas líneas sólo se hará referencia a algunos aspectos de tal problemática. Pero, eso sí, con claro ánimo de resaltar desde el principio que, en el área de la educación y enseñanza de las ciencias —como en los demás— los logros que cuantitativa y cualitativamente se consigan serán proporcionales a la calidad del profesorado con que se cuente. Y, por otra parte, tomar conciencia de que esta calidad no es un objetivo entre otros de fácil consecución. «La enseñanza de la ciencia —ha señalado recientemente una egregia personalidad de la investigación y la docencia— es hoy una tarea más difícil que la realización de una buena investigación» (6).

Pensamos que la afirmación de Laidler es realista. Como se ha apuntado antes, uno de los objetivos clave que el profesor debe perseguir durante su tarea educativa es la formación de hombres cultivados, cultos. Y conseguir armonizar estos dos términos «hombre» y «culto» en su plenitud no es fácil, sobre todo en el campo de las Ciencias, donde la naturaleza y volumen de conocimientos, así como su ritmo de crecimiento exigen una entrega absorbente y exclusivista. Los tiempos en que una mente clara podía alcanzar profundidad en muy diversas parcelas del conocimiento cada vez están más lejos de nosotros. La tremenda expansión de la Ciencia de nuestros días exige la especialización, con todo lo que ella implica. Tanto el estudio de mecanismos físico-químicos que regulan procesos de interés en la moderna Biología molecular, como la construcción de un acelerador de partículas —por no proponer más que dos ejemplos muy distintos— exigen el trabajo «coordinado» de auténticos especialistas.

Se ha dicho acertadamente que la cultura actual pasa por la especialización, pero es muy importante que, ante esta premisa, no lleguemos a forjar una educación alicorta y empobrecedora que sustituya la «no cultura» del hombre superficial que zigzaguea y vaga sin producir otro resultado que mera agitación formal, por la «incultura» del especialista llevado al límite. Incultura a la que no es ajeno otro grave peligro no siempre conjurado en el mundo de la educación: El de contribuir a formar únicamente «diccionarios vivientes» llevados por un excesivo afán de incorporar al acervo cultural del alumno datos y datos que probablemente le servirán de poco más que para desempeñar un lucido papel en un concurso de televisión. Esta degradación de la categoría «hombre» a la categoría «ordenador electrónico» supone

(6) K. J. LAIDLER: «Too much to know», *J. Chem. Educ.*, *51*, 696, 1974.

tanto como hacer de aquél otro idiota ultrarrápido, por no emplear sino una afortunada definición de las modernas máquinas calculadoras. Queremos insistir sobre este riesgo en el campo de la educación científica, porque diferentes evaluaciones de sistemas educativos muy distintos, y en muy diversas sociedades y culturas, muestran que es uno de los que con mayor frecuencia malogran o disminuyen el rendimiento educativo. Y lo malogran particularmente en la parcela de la enseñanza de las ciencias, tanto desde un punto de vista objetivo, ligado a la propia esencia de lo científico, como del propio acto educativo que regula la relación profesor-alumno. Desde el punto de vista de la Ciencia, porque no hay una sola teoría científica que sea una mera compilación de hechos. Hay una fábula de Karl Popper tan trasparente como, a menudo, desoída: Supongamos, nos dice, que alguien quisiera consagrar su vida a la ciencia. Imaginemos que, en consecuencia, se sentara ante su mesa de trabajo, dedicándose durante veinte, treinta, cuarenta años, a anotar en cuadernos y más cuadernos todas sus observaciones. Podemos suponer que este eficaz recopilador no dejara de consignar dato alguno: la humedad atmosférica diaria, los resultados de competiciones deportivas, nivel de radiación cósmica, cotizaciones de bolsa, situación de Marte, etc. Terminaría sus días dejando el más cuidadoso y completo registro de la naturaleza conocido hasta la fecha. Al morir con la paz de la certeza de una vida bien empleada, dejaría sus libretas a una Sociedad Científica. ¿Podría ésta afirmar, en rigor, que había heredado un legado científico?

La Ciencia, para serlo, busca un orden tras de las apariencias de la Naturaleza y este orden debe ser descubierto. Incluso, podría decirse, es necesario crearlo. Lo que se ve, tal como se ve, no es más que desorden. ¿Cabe pensar, se pregunta Bronowski, que cuando Kepler enunció que los cuadrados de los períodos de revolución son proporcionales a los cubos de los ejes mayores de las órbitas, llegó a esta conclusión tras elevar al cuadrado y al cubo cuanto tuvo alrededor? Ciertamente que no. Imaginó, concibió diferentes modelos e imágenes, algunos ya olvidados, buscó sus leyes a través de virtuales metáforas y cuando, entre esos sueños, encontró aquéllas no hizo sino dar un paso más, entre otros tantos egregios (recordemos, por ejemplo, la fascinante concepción kekuliana del benceno y su génesis mental) en busca de la unidad de la Naturaleza, de esa «unidad en la variedad» en que Coleridge cifra la belleza. Lo otro, la recopilación y memorización de datos está tan lejos de ser Ciencia como lo está un buen diccionario de ser una pieza literaria.

Y, desde el punto de vista del acto educativo, es imprescindible huir de esa enseñanza meramente compiladora no sólo por las razones que se acaban de apuntar, sino porque induciríamos en el alumno una triste forma de concebir la Ciencia, esterilizándolo para siempre frente a la consecución de uno de los frutos capitales de ese acto educativo: fomentar la creatividad y, con ella, la esencia del espíritu científico. También aquí Bronowski, en una de sus conferencias en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (7) nos propone un ejemplo feliz. Los occidentales que han intentado escalar el Himalaya, dice el científico polaco, han regresado de sucesivas expediciones, con un modelo más revelador de la verdad geográfica, además de traernos noticias sobre las dudosas huellas del hombre de las nieves. El hombre occidental, habituado no sólo al manejo de instrumentos de medida, sino a organizar

(7) J. BRONOWSKI: Véase *Ciencia y valores humanos*, Lumen, Barcelona, 1968.

científicamente sus ideas en torno a lo observado, puede asociar, por ejemplo, una imagen de un determinado fenómeno a otra alcanzada tiempo atrás. Pero, para los escaladores nativos que los acmpañan, cada cara, ladera o valle, aun siendo familiares, son algo aislado e inexpresivo. Eric Shipton describe esta incapacidad asociativa y creadora recordando su intento de escalada ascendiendo hasta ver el Everest desde su parte sur, visión inédita para él, pero no para su sherpa Angtarkay, quien, durante años, había sido pastor en aquella zona. Tanto uno como otro poseían encuadres aislados de una misma cosa, el Everest. Pero sólo uno de los observadores, el capacitado para ello, compuso las piezas del rompecabezas asociando las dos imágenes y elaborando un modelo. El sherpa no elaboró esa identidad que, en cambio, admitió cuando su compañero de escalada se lo hizo notar. Y cabe preguntarse, ¿cuántos sherpas no salen año tras año de nuestras aulas, cargados de noticias y datos, de imágenes inconexas, pero sin la formación necesaria para ser capaces de interpretar y crear?

Al reflexionar sobre esta capacidad de interpretar y crear, fomentando en el discente el establecimiento de correlaciones, llegamos, de forma natural, a un centro de interés de gran relevancia en la educación científica del mundo, sobre el que comienzan a proyectarse reuniones y simposios a escala internacional y con facetas en todos los niveles educativos. Nos estamos refiriendo a la concepción interdisciplinar de la ciencia y de la educación y enseñanza a ella asociadas. Se trata, en pocas palabras, de ir en busca de sistemas educativos no ya exclusivamente multidisciplinares (yuxtaposición de disciplinas diversas, incluso sin conexión nítida entre ellas, matemáticas e historia, por ejemplo), o plurisdiciplinares (yuxtaposición de disciplinas más directamente emparentadas, física y química, por ejemplo), sino fecundamente interdisciplinares, que valoren la interacción existente entre disciplinas distintas, y que puede ir desde la simple comunicación de ideas hasta la integración mutua de conceptos, de epistemología, terminología, metodología, tanto en la enseñanza como en la investigación.

No se busca así barrer la idea de la cada vez más necesaria especialización, sino precisamente llegar en plenitud a ella. Es, en definitiva, la búsqueda de un lenguaje común a las diferentes parcelas de conocimiento que se pretende integrar. Este modo de pensar se trasluce, con toda claridad, a través de la siguiente recomendación, basada parcialmente en el Informe del Grupo de trabajo «Ciencias» del Seminario de Gränna, celebrado en 1971 [(8), véase también (13)]:

«La enseñanza de las Ciencias debería facilitar a los alumnos experiencias e instrucción que contribuyeran a una comprensión e interpretación correctas del hombre, de su entorno físico y biológico y de su interacción con él. Esas experiencias incluirían sus responsabilidades hacia el resto de la humanidad y del entorno en que ellos mismos se encuentran» (9).

Un sistema convencional, construido sobre la idea de ciencias enseñadas aisladamente, que ignora sus aplicaciones en el ámbito social, excluye ciertamente algunos aspectos importantes de ese objetivo.

En efecto, debe observarse a través de los intentos de enseñanza interdisciplinar que se vienen realizando, tanto en Europa como en América [véan-

---

(8) Seminario internacional de formación para el desarrollo y evaluación de programas. Gränna, Suecia, 1971.

(9) ¿No se consiguiría así lo que Laín define como hombre culto: «Persona que, instalada en el nivel de su tiempo, sepa dar razón intelectual del mundo en que existe»?

se, por ejemplo, las ponencias de Della Santa en ocasiones recientes (10)] que esa vía de acercamiento al conocimiento humano en el dominio que ahora nos ocupa, se inscribe de forma natural en la línea general de la evolución biológica que, ciertamente, ha transcurrido siempre a través de procesos de complejidad creciente: del átomo a la molécula, de la macromolécula a la célula y hasta la biosfera, incluyendo sistemas que son otros tantos «integrones», término acuñado por Jacob para designar unidades propias a diversos niveles de organización. De esta manera, el acercamiento interdisciplinar al mundo científico en el que vive inmerso, permite observar al alumno de Ciencias que el todo no es sencillamente una suma de partes, forma de pensamiento que, desdichadamente, puede ser inducida por algunos sistemas educativos más o menos tradicionales.

A lo largo de esta visión calisdoscópica de la problemática que presenta la enseñanza de las Ciencias, no es posiblie detenernos en comentar siquiera brevemente los diferentes métodos que se han propuesto para la organización de una Ciencia Integrada (tampoco es aconsejable entrar en criterios matizadores sobre la propia nomenclatura de esta metodología). Baste indicar que la mayor parte de aquellos métodos se han centrado, bien sobre contenidos, bien sobre procedimiento, habiéndose propuesto dos grupos de acercamiento (11):

Acercamiento a través de elementos comunes:

Concepto (proyectos conceptuales comunes).
Procedimiento (métodos, técnicas, medios de encuesta comunes).
Cibernética (lenguaje formal común).

Acercamiento por situación:

Reflexión sobre la problemática (contaminación del agua, por ejemplo).
Tecnología.
Situaciones reales.

En este sentido no se puede prescindir de mencionar explícitamente, por su relevancia, el Proyecto que, sobre Enseñanza Integrada de las Ciencias de la Naturaleza, ha sido elaborado por el Instituto Pedagógico de Ciencias Naturales (IPN) de la Universidad alemana de Kiel. Incluye la preparación y ensayo de unidades integradas, elaboradas por el IPN para la física, química y biología (cfr. 11). Se considera del mayor interés, en el marco de las modernas Ciencias de la Educación, el Proyecto de la Universidad de Kiel y otros análogos, sobre todo de cara a un hecho sociológico esencial: la urgente necesidad de que, a nivel universitario, se prepare a un profesorado encargado de la docencia en los niveles medio y primario, en creciente expansión, pensando que, para muchos de nuestros estudiantes, la formación que allí reciban será la que los configure como «hombres» con las capacidades de

(10) E. DELLA SANTA: Ponencias para el Comité de Enseñanza General y Técnica del Consejo de Europa, Universidad de Exeter (G. B.), septiembre de 1974, y en el «Seminario sobre Enseñanza Interdisciplinar de las Ciencias», Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, septiembre-octubre de 1975.

(11) *a)* K. FREY, P. HÄUSSLER: *Integriertes Curriculum Naturwissenschaft: Theoretische Grundlagen und Ansätze,* Bericht über das 4. IPN Symposion Weinheim und Basel 1973, Beltz Verlag. Véase también Ponencia de K. FREY en la Reunión de Exeter, citada en (10). *b)* K. FREY, K. BLANSDORF: *Integriertes Curriculum Naturwissenschaft der Sekundarstufe I: Projekte und Innovationsstrategien.* Bericht uber das 5. IPN-Symposion Weinheim und Bassel 1974. Beltz Verlag.

relación, creación y crítica a que nos hemos referido más arriba. Fecundamente útil resulta, por ejemplo, el empleo de ideas como la de «mallas de interpretación» que ya ha mostrado su valía en la didáctica de las Ciencias. Recordemos la utilidad de las «unidades de Spreckelsen» construidas sobre modelos fundamentales de interpretación, interacción, conservación y de estructuras particulares. Como ilustración a nivel medio se presentan como tales las técnicas de medida, hipótesis y teorías de las Ciencias de la Naturaleza. Se busca frecuentemente una ilustración con ejemplos de aplicación concreta extraídos de la vida cotidiana. Así, la óptica geométrica está incorporada a la unidad didáctica «Fotografía». Se utiliza material casero para verificar la ley de Ohm y se explican e interpretan procesos fisiológicos refiriéndolos a la nutrición humana (al reflexionar sobre estos ensayos de educación en el campo de las Ciencias que, como vemos, son ya una realidad, viene a la mente el jugoso diálogo que Bronowski describe en *El ábaco y la rosa* —*loc. cit.*— entre el profesor Pott y el doctor Harping. En él se cita como ideal: «El estudiante inteligente está interesado en saber por qué la corriente se comporta como se comporta». Quiere saber por qué en todo el Universo las corrientes fluyen de ese modo y sólo de ese modo. Se pregunta cuál es la naturaleza de la corriente, tan fiel a sí misma, quiere saber por qué la corriente se comporta igual en un simple hilo de cobre, en los circuitos de un automóvil, en la aguja de oro de sir Edward o... Los buenos estudiantes me imponen la tarea de armonizar la ley de Ohm, de darle sentido y vincularla con respecto a cuanto han aprendido sobre los electrones, la estructura de los metales...»

Así, a través de esas unidades didácticas, el alumno no se limita a recibir información, sino que es él mismo quien descubre, o trata de hacerlo, las correlaciones que existen en la Naturaleza que, a través de la propia experiencia, se le muestra como algo simple, profundo y hermoso, recreando a través de su diálogo con un buen profesor —recordemos el placer de la recreación de que nos habla, con suma elegancia, Ortega— las leyes que rigen el mundo sensible, y comprobando con entusiasmo algo que parece dicho por un poeta, Blake, en torno a la Ciencia: «Lo que ahora ha quedado demostrado, antes sólo fue imaginado.»

A nivel primario, las Ciencias de la Naturaleza se inscriben normalmente en el marco de una «enseñanza general». Algunos centros de interés se abordan al tratar temas como «La selva», «El agua», «La Luna y las estrellas», «Las estaciones»..., incluyéndose también en ese momento contenidos de tipo literario, histórico, biológico, etc.

En el mismo orden de ideas, resulta asimismo interesante la experiencia sueca (12).

Pero también a escala universitaria se ha mostrado fértil el modo de pensar interdisciplinar. No se trata ahora, como dice Gass (13), de echar abajo una enseñanza organizada en disciplinas, sino de enseñar éstas en función de sus relaciones dinámicas con otras disciplinas y con la problemática sociocultural. Se puede hacer constar, en efecto, continúa el director del Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, que una de las razones por las que la imagen de la Ciencia llega empañada al público es porque

---

(12) Véase, por ej., HANS-JÖRGEN KARLSSON: Informe al Consejo de Europa en el Simposio reseñado en (10).

(13) *L'interdisciplinarité: Problems d'enseignement et de recherche dans les Universités*, OCDE, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, Seminario celebrado en la Universidad de Niza. Publicaciones de la OCDE, París, 1972.

se le puede reprochar a veces su preocupación exclusiva por aplicaciones especializadas en el campo del saber, sin desarrollar paralelamente la síntesis que permitiría extraer conclusiones derivadas de implicaciones a largo plazo.

La interdisciplinaridad no se presenta, pues, como una panacea para resolver los problemas de la enseñanza superior ni de ningún otro nivel, pero sí constituye un punto de vista que permite una reflexión en profundidad, crítica y saludable sobre el funcionamiento de la institución universitaria.

Aunque, reiterémoslo, no es nuestra actual finalidad hacer una detallada reseña de lo que puede esperarse del modo de pensar interdisciplinar en cada nivel educativo, sí parece ilustrativo traer a estas páginas un esquema comparativo, transcrito libremente, de un informe de la OCDE (cf. 13), en torno a un Seminario sobre Interdisciplinaridad en las Universidades, organizado por el CERI. En él se reseña claramente cómo la idea de interdisciplinaridad a nivel superior puede constituir una buena praxis de trabajo universitario, de enseñanza e investigación a través de una concepción pedagógica innovadora.

CUADRO COMPARATIVO SOBRE LA EDUCACION INTERDISCIPLINAR A NIVEL SUPERIOR

	Enseñanza tradicional	Enseñanza interdisciplinar
Se caracteriza por ser	escolar. abstracta.	viva. concreta.
Hacia la transmisión	de un saber. de un saber anticuado.	de un saber hacer. de un saber renovado.
Para la puesta en práctica de una pedagogía ..... Predominando	de la repetición. los contenidos.	del descubrimiento. las estructuras.
La enseñanza se construye sobre una	aceptación pasiva de esquemas académicos y definitivos del saber.	reflexión permanente de orden epistemológico y crítico.
La Universidad	se instala en un «espléndido aislamiento».	contempla los lazos Universidad, Sociedad, saber, realidad.
Impone	un sistema puramente jerárquico y un «Cursus honorum» esclerosante.	una reestructuración según criterios funcionales de conjunto de la institución.
Favorece	el aislamiento y la competencia.	la actividad y la investigación en equipo.

El equilibrio armónico implícito a una adecuada educación interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias supone, naturalmente, la progresiva integración y acuerdo entre tendencias más o menos hipertrofiadas en determinada o determinadas direcciones. Siendo éstas prácticamente infinitas, algunas son de especial relevancia. Así, la que denuncia en la obra ya citada el físico Leprince-Ringuet (1) bajo el epígrafe «La floración de los abstractócratas»

que retrata así: «Nutridos de abstracciones, sin haber puesto jamás la mano en la realidad, incubados en nuestras instituciones de enseñanza media o superior, hábiles en franquear barreras de exámenes..., ¿qué les falta? El conocimiento de las realidades, esas realidades densas, espesas, que no se dejan dominar por simples formulaciones abstractas y distinguidas.» Como ejemplo de esa tendencia, el catedrático de Física nuclear y miembro de la Academia de Ciencias de Francia, nos presenta la situación de la enseñanza media en su país, donde —nos dice—, aunque parece evidente la necesidad de que las matemáticas y las Ciencias experimentales no se opongan, sino que se complementen, no sucede tal. Por el contrario, «las matemáticas, más o menos modernas, son soberanas. Se desarrollan en detrimento de las Ciencias experimentales, de las Ciencias de la Naturaleza, de la Física sobre todo, y también de la Química, de la Biología, lo que desequilibra la formación, inclinando desproporcionadamente la balanza hacia la pura abstracción».

Puede apreciarse que esa situación descrita por Leprince-Ringuet tiende a salirse claramente del equilibrio interdisciplinar del que venimos hablando, donde disciplinas y contenidos deben conducir a una formación racionalmente integrada y creadora. En ausencia de ella, ¿a dónde iremos a parar? Nos dice el académico francés: «A la preparación de alumnos singulares, de muchachos de enseñanza media que pierden contacto con las disciplinas que corresponderían a sus centros de interés naturales: la aviación, la radio, la fotografía, el espacio. No nos dedicamos a desarrollar en ellos el sentido de la observación, habilidad experimental, aptitud frente a un problema concreto.»

Ahora bien, puesto que la situación límite que nos ha presentado Leprince-Ringuet, ha llevado incidentalmente a reflexionar sobre el papel de la matemática, sí queremos dejar constancia de que, a nuestro juicio, hay dos juicios especialísimos en torno a los cuales debe girar la estructura educativa. Nos estamos refiriendo al idioma propio y a las matemáticas.

Respecto al propio idioma, creemos que nunca se insistirá lo suficiente en la necesidad de erradicar de las aulas situaciones reflejadas por frases que todos oímos con desdichada frecuencia: «Sé eso, pero no sé como expresarlo.» Tras de expresiones como ésta, o bien se afirma algo que no es cierto, o se confiesa una impotencia: lo que no se expresa bien es porque está mal concebido, y viceversa, lo confuso no admite ser bien expresado. ¿Cuántas veces al día no oímos enervantes repeticiones de latiguillos que comienzan así: «Bueno...», «es decir...», «o sea...»? Deberíamos recordar, y esforzarnos en seguir el consejo de Rutherford cuando decía a sus estudiantes que no puede decirse que un trabajo de investigación esté concluido mientras no esté claramente redactado. Y, sin embargo, como subraya Lázaro Carreter (14), en nuestro país se piensa con frecuencia que la preocupación por el idioma deben sentirla tan sólo los estudiantes «de letras», idea errónea que suele ir acompañada de otra creencia igualmente falsa, la de que el aprendizaje del idioma propio se produce de una manera natural, sin que exija del individuo más que una aptitud pasiva, meramente receptora. Se trata, nos dice el académico de la Española, de una creencia funesta de la cual son víctimas, en primer lugar, los estudiantes. Puede asegurarse, continúa, que el pavoroso porcentaje de fracaso en los estudios es consecuencia de un desconocimiento de propio idioma que produce, como efecto, la imposibilidad de entender y hacerse entender. Los planes de estudio de los países europeos de más alto

(14) F. LAZARO CARRETER: *Lengua Española*, Anaya, Salamanca, 1974.

nivel cultural han comprendido claramente esto, concediendo al estudio de sus respectivas lenguas una importancia máxima. Esto, creemos, es de particular interés en el mundo educativo de las Ciencias que, como dice Condillac, «son lenguajes bien construidos», es decir, otras tantas estructuras para expresar contenidos específicos. En tal sentido, y dentro del marco interdisciplinar de la educación integral, toda ejercitación de lectura, prácticas de exposición oral por parte de los alumnos y redacción de informes o memorias de trabajos prácticos, tesinas —no hablemos ya de tesis—, etc., son factores que deben contribuir poderosamente a la plena formación científica del hombre.

En cuanto al otro pilar de la enseñanza de las Ciencias, al que ya se ha aludido más arriba, no parece necesario insistir en las razones que, de forma general, hacen que los planes de estudio así lo entiendan en la mayoría de los países. Resulta obvio reiterar, una vez más, el carácter formativo implícito en el pensamiento lógico de la matemática. Ahora bien, no debemos olvidar que estamos reflexionando sobre la enseñanza de las Ciencias, sobre la educación científica, y ya hemos tenido ocasión de comprobar que, por importante que sea una materia o disciplina, un alejamiento monodireccional y exclusivista de la misma o de alguna de sus proyecciones puede suponer, salvo en los casos que específicamente lo exijan, una deserción de aquel ideal de integración equilibrada en la enseñanza de las Ciencias. Las palabras que se han comentado, al hablar del abstractocratismo, son paradigmáticas. En un ensayo elaborado, con motivo de serle concedido un importante premio en reconocimiento a su labor docente e investigadora en el campo de las Ciencias, se lamenta el profesor Laidler, de la Universidad de Ottawa, de algunos síntomas que detecta en la enseñanza. Dice Laidler: «En mi opinión, la matemática tradicional se mostraba superior a la nueva matemática en este aspecto. A muchos de los que explicamos materias científicas en la Universidad nos resulta obvio un claro deterioro, respecto a tiempos pasados, en las aptitudes o habilidades para manejar problemas científicos de índole matemática...» La nueva matemática posiblemente sea ventajosa para estudiantes llamados a cultivar este campo, pero no tanto para otros que precisan estos conocimientos desde un punto de vista más práctico. Este acercamiento pragmático es preferible para el alumno que se dirige a la Ciencia o a cualquier otro campo donde la resolución de un problema es objetivo importante.

No creemos que esta opinión implique una drástica postergación de las nuevas matemáticas en la formación de alumnos «que no van a ser matemáticos». Las nuevas concepciones son fértiles y altamente valiosas, y así viene a reconocerlo Laidler. Se piensa, en cambio, que es preciso destacar claramente la necesaria búsqueda de un pragmático equilibrio que huya de tendencias límite, del tipo que fueren, que con sus irrupciones pendulares en el mundo de la educación, pueden provocar situaciones como las descritas por Laidler *(loc. cit.)* en las que estudiantes universitarios de áreas científicas, manifiestan un lamentable y trágico desconocimiento del instrumental matemático más simple.

Otro riesgo de las tendencias rígidamente monodireccionales o exclusivistas puede ser detectado en diversos ambientes educativos de países distintos. Se refiere a la hipervaloración de lo numérico, de lo formalmente expresable en guarismos. Especialmente en el campo de la técnica. Si esencial resulta la resolución numérica de un problema, el alumno que busca rutinariamente, aun con brillantez y rapidez, pero formalmente, ese número, sin

pararse a pensar en los conceptos o aspectos que —no siempre cuantitativos— subyacen tras la problemática abordada, adolecerá de un grave déficit en su formación científica. En parecidos términos, Laidler *(loc. cit.)* propone como ejemplo de equilibrio el modo de pensar de la Química, de contenidos puente, por ejemplo, entre la metodología eminentemente cuantitativa de la Física y ciertas parcelas de la Biología, con notorio trasfondo cualitativo. Se piensa, una vez más, que la metolodogía de la moderna Química, ampliamente interdisciplinar, puede constituir para todos, profesores y alumnos dedicados al vasto mundo de la ciencia, un claro ejemplo de armonía entre los estrictamente cuantitativo (recordemos que ya hace más de cien años Bunsen afirmaba: El químico que no es físico, no es nada), abordable a veces de forma rutinaria y mecanizadamente programada, y los conceptos e ideas que son el verdadero fundamento y origen de los subsiguientes formalismos numéricos. Recordemos los fecundos lazos, cada vez más fuertes, que a través de conceptos e ideas se van tejiendo entre el mundo de la Matemática y el de la Biología o Medicina, con instrumentación física o química. No es casual que ya se hable de la necesidad de incluir un más amplio substrato fisicoquímico en los currículos y planes de estudios de esas áreas científicas.

Después de las líneas que anteceden, podría sospecharse que, en una programación abierta y generosamente interdisciplinar de la enseñanza en el campo de las Ciencias estaría la solución a toda su compleja problemática. Esto es tanto como suponer el hallazgo de la piedra filosofal.

Y eso, al margen de otro tipo de riesgos.

En efecto, si esa búsqueda a ultranza de planteamientos interdisciplinares conduce al educador a buscar exclusivamente lo motivador, «lo actual», lo de «mayor interés social», etc., el daño que puede hacerse a la eficaz y racional enseñanza de las Ciencias será irreparable, al conllevar la postergación, cuando no la pura eliminación u olvido, de los contenidos más áridos o menos atractivos de una disciplina o área de disciplinas. Este caminar cuesta abajo, huyendo de lo que supone serio esfuerzo intelectual, este olvido de lo que se ha llamado «pedagogía del esfuerzo», puede implicar graves consecuencias en la formación intelectual de alumnos de materias científicas. Una excesiva proliferación de materias opcionales, sin que su posible y deseable elección esté incardinada en una adecuada coordinación curricular, puede suponer (de hecho está sucediendo en algunos países. Cfr., por ejemplo, 6) un descenso alarmante del estándar educativo de una comunidad en razón, una vez más, de la tendencia a soslayar los temas o materias que suponen un mayor esfuerzo intelectual.

Ahora bien, pese a estos riesgos, creemos que aquellos factores positivos que entrañan una racional formación interdisciplinar en el área de las Ciencias, irán incorporándose progresivamente a los sistemas educativos a escala universal. Pero, eso sí, de nada servirá que el sistema educativo, la programación o currículos sean más o menos tradicionales o innovadores, de una tendencia matizadora o de otra, si no se cuenta con la clave del arco educativo: el profesor. Sólo un profesorado competente, con vocación y entusiasmo por la enseñanza, que se sienta cerca de la problemática educativa en sus múltiples facetas (curriculares, extracurriculares a través de Seminarios, trabajos prácticos o, sencillamente, a través del diario contacto con sus alumnos), será capaz de acercarnos más y más a esa Sociedad culta y humana a la que nos referíamos al principio de estas líneas en las que, seguramente, ni están todos los problemas que son ni, probablemente, son todos los que están (pro-

blemática como la de la enseñanza en el Laboratorio, tecnología educativa en el área de las Ciencias, etc., serían otros tantos centros de interés que precisarían, individualmente, tratamiento específico). Pero sí queremos expresar nuestro convencimiento de que sólo un buen profesor puede conseguir, en cualquier nivel, una eficaz educación científica en la que, una vez más no importa insistir, lo formativo prevalezca sobre lo informativo. Recordemos finalmente, a este respecto, que hace pocos años el Comité McPherson de la Universidad de Toronto, al apuntar las seis posibles funciones del profesor universitario —aunque, *mutatis mutandi*, podría generalizarse a cualquier nivel— estabiecía prioridades que suponen, por ejemplo, un primer y segundo lugar para: *a)* capacidad en cuanto a facilitar una visión general de una temática; *b)* contagiar a los alumnos su entusiasmo por la materia tratada, y *c)* mostrar a los alumnos el modo de abordar un problema, mientras que la capacidad de «transmitir información» figura en sexta posición, después de la «facultad para mostrar puntos de vista específicamente personales del profesor».

Al fin, lo que el Comité McPherson propone es algo que, mejor o peor sistematizado, ha sido reiterado tantas y tantas veces en el ámbito de la educación: lo primero es el hombre. Y, más que hacer del mismo un frío receptor de datos, debemos buscar su armónica e integral formación. Algo muy sencillo que una egregia figura del pensamiento universal nos dejó dicho hace ya muchos años: «Es más importante el camino que la posada.»

No seamos, pues, proclives a la autosuficiencia pretendiendo mostrar la posada a nuestros alumnos en cada recodo del camino. Sigamos el consejo cervantino conformándonos con enseñarles a recorrer esa andadura común. Sólo así les seremos útiles a ellos y a nosotros mismos.

EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO EN EJERCICIO *

Tomás ESCUDERO ESCORZA
Asesor Técnico de la División de Investigación
del ICE de la Universidad de Zaragoza

Elías FERNANDEZ URIA
Jefe del Servicio de Tecnología Educativa
del ICE de la Universidad de Zaragoza

1. NECESIDAD DE LA FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO

Si se acepta el supuesto de que los sistemas educativos deben estar preparados para responder a las necesidades socio-culturales cambiantes, se van a presentar desajustes entre lo que el profesor adquirió durante su formación y lo que pide el entorno educativo en cada momento. Los métodos de formación existentes no proporcionan a los profesores la aptitud y actitud necesarias para reflexionar científica y críticamente sobre su práctica docente, puesto que dicha formación se hace en bloque, de una vez para siempre y los procedimientos de selección siguen dando preferencia al criterio del conocimiento académico, en vez del de la aptitud para la enseñanza. Los conocimientos y destrezas adquiridas durante esa etapa, pueden quedar desfasados con el pasar de los años, por lo que es oportuno establecer modelos de perfeccionamiento continuo, en concordancia con las necesidades que surjan en cada momento.

Para asegurar la efectividad de cualquier modelo de formación permanente que se establezca, previamente, el período de formación inicial debe plantearse para que sirva como base al perfeccionamiento gradual. Con posterioridad, debe estudiarse la organización del asesoramiento y apoyo a los profesores en los primeros años de actividad profesional y la estructuración óptima del proceso de entrenamiento continuo, analizando los tipos de necesidades, las posibilidades de los profesores y el tiempo con que cuentan.

La puesta en marcha de un sistema eficaz de perfeccionamiento lleva consigo una gran cantidad de implicaciones socio-económicas que hacen imposible pensar que pueda llevarse a cabo de inmediato. A las dificultades inherentes a la estructuración de un currículum de formación permanente para los distintos tipos de profesores, se suman los problemas de movilización periódica del profesorado y su sustitución en los centros.

Brian Cane (1) afirma que «la formación permanente de los profesores en ejercicio es el problema más importante que tienen planteados los centros de formación del profesorado para la década de los setenta». Puede pensarse que dicha afirmación es excesivamente tajante, pero no cabe duda de que el tema es de gran importancia para todos los sistemas educativos. Dicho tema es objeto de experiencias, investigaciones y seminarios de discusión nacionales e internacionales, pero los resultados son escasos por el momento. Podría

---

* Las ideas de este artículo están contenidas en el trabajo de los mismos autores, *Proyecto de Instituto de Ciencias de la Educación. Estructura y Funciones.* Plan Nacional de Investigaciones del INCIE. ICE de la Universidad de Zaragoza, 1975.

decirse que, así como en lo relativo a sistemas de formación se trabaja principalmente a nivel de remodelación, en lo que respecta a la formación permanente, el campo actual de trabajo se centra en definición de objetivos y estructuración de planes y programas.

Ya hemos apuntado que la eficacia de cualquier modelo de perfeccionamiento va a depender de la estructuración del período de formación inicial, que debe dejar clara idea de que la educación profesional es algo que debe continuar a lo largo de todos los años de servicio. Malcoln Lee (2) piensa que «la mejor manera de asegurar que los aspirantes a profesores vean a su formación inicial como el comienzo de una serie de oportunidades para perfeccionar su *status* educativo y profesional, es asegurar que los centros de formación inicial jueguen un papel importante en las actividades de perfeccionamiento futuras».

La importancia del tema perfeccionamiento la demuestra la gran cantidad de estudios que se están realizando al respecto. Por el momento, los éxitos son pocos y, en general, parciales. Sin embargo, la preocupación creciente sobre el problema y los esfuerzos que se realizan hacen concebir esperanzas de que, algún día, la formación permanente del profesorado sea una realidad.

2. LA ACTITUD DEL PROFESORADO HACIA EL PERFECCIONAMIENTO

Es evidente que el éxito de cualquier plan de formación permanente va a estar supeditado, en gran parte, a la acogida que tenga dentro del profesorado en ejercicio. No basta con imponer legalmente actividades y cursos periódicos de perfeccionamiento, ya que pueden convertirse en meros trámites sin ninguna eficacia. El problema está en motivar a los docentes, ofreciéndoles recompensas por su perfeccionamiento. Dichas recompensas no pueden centrarse únicamente en el sentimiento íntimo de verse mejor preparado para ejercer su profesión, ni en la mera acumulación de títulos y certificados, porque sólo sería eficaz para un número reducido de profesores y, posiblemente durante un período corto. El perfeccionamiento como vehículo de mejora de la calidad profesional debe repercutir directamente en una mejora del *status* académico y profesional del educador. Mientras los sistemas educativos no se planteen el problema en estos términos, por el momento parece que la mayoría de ellos no están dispuestos a hacerlo, es poco menos que infantil pensar que la formación permanente de los docentes será factible en el futuro.

Ahondando en las consideraciones anteriores, conviene señalar los pocos incentivos para el perfeccionamiento profesional que ofrecen la mayoría de los sistemas educativos al profesorado en ejercicio. Existen algunos, como el de los Estados Unidos, en los que la profusión de instituciones de rango educativo a nivel local, regional, estatal y federal, con capacidad real de ejercer la libre contratación y promoción, en los que este problema está paliado de alguna manera, pero en la mayoría de los países, el docente es uno de los pocos profesionales que no recibe recompensas por mejorar su labor profesional. Los educadores dedicados completamente al trabajo de aula y centro, caso de los profesores de nivel primario y secundario, no tienen otra posibilidad de recompensa que la de la continuidad y, en caso de tenerla asegurada, sus posibilidades de promoción académica y social desaparecen. Los profesores de rango superior están en una situación similar en lo relativo

a su labor docente, causa fundamental para que centren su atención en la investigación y publicaciones, con el consiguiente deterioro, o al menos falta de perfeccionamiento, en su acción educativa sistemática. A la pregunta ¿perfeccionamiento, para qué?, contestan los sistemas educativos, «para elevar el rendimiento escolar», pero a la pregunta de los profesores, ¿qué ganamos con esto? la respuesta sería, «muy poco o nada». Cualquier profesional liberal, abogado, arquitecto, ingeniero, médico, etc., de rango social, a priori, similar al de educador, recibe incentivos dentro de su trabajo, encuadrado en una empresa o en el ejercicio libre de su profesión, para el perfeccionamiento, porque sabe que ello le supone unas ganancias, un ascenso, etc. El profesor tiene que mejorarse por vocación y sentido del deber. Este problema es el principal causante de la situación conflictiva en que se encuentran los sistemas educativos y, concretamente, en sus relaciones con el profesorado de todos los niveles. El sentimiento más o menos generalizado, es el de frustración en los profesores de educación básica y media y el de que la docencia es una carga que dificulta sus actividades investigadoras en los profesores universitarios.

Independientemente del problema analizado hasta el momento, el profesorado en ejercicio debe cumplir unos módulos de horas lectivas semanales tan excesivos que no sólo dificultan su buen hacer, sino que prácticamente imposibilitan su dedicación al propio perfeccionamiento profesional. Este es un problema de rango internacional que no acaba de ser abordado desde su raíz y que, definitivamente, está retrasando las auténticas reformas educativas.

3. EL PERFECCIONAMIENTO Y LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS INTERNACIONALES

Las organizaciones educativas internacionales han publicado documentos en los que exponen sus ideas sobre cómo deben llevarse a cabo las reformas educativas. La UNESCO, a través del Comité Faure (3), propone la puesta en marcha de una política de formación permanente que implique la ruptura de las barreras entre los distintos órdenes, ciclos y niveles de la enseñanza, así como entre la educación formal e informal, para crear gradualmente la posibilidad de una educación iterativa. Se aboga por la abolición de la distinción rígida entre los distintos tipos de la enseñanza (general, científica, técnica, profesional, etc.), para dar uniformidad a la educación primaria y secundaria, integrando aspectos teóricos, tecnológicos, prácticos y manuales, que proporcione los medios para una educación recurrente y un reciclaje permanente a través de unos sistemas globales de formación de adultos.

Por su parte, la OCDE, a través del *Kallen Report* (4) toma una postura similar al Comité Faure y expone en ocho puntos lo que define como «estrategia para asegurar la posibilidad de aprender durante toda la vida». Se dice que «los últimos años de la enseñanza obligatoria deben asegurar al estudiante la posibilidad real de elegir entre la continuación de sus estudios y la entrada en la vida profesional, debiendo ser posible en todo momento alternar de manera intermitente el trabajo con el estudio. Los títulos y diplomas no deben considerarse como término del proceso educativo, sino como un momento más del período de formación que se extiende durante toda la vida.»

Los dos documentos citados suponen un estudio sistemático de la problemática y necesidades educativas de la sociedad presente y futura. No es difícil alinearse con la filosofía que defienden y puede generalizarse que, con objetivos similares, se mueven la mayoría de los planes de reforma educativa. Sin embargo, ninguno de los dos documentos ofrece la receta o recetas adecuadas para conseguir los objetivos previstos. Esa interacción permanente entre la formación y la actividad profesional está, asimismo, en el centro de la mesa de discusión de las comisiones planificadoras de las reformas educativas en todos los países del mundo; pero en cuanto a realizaciones se refiere, la educación permanente se reduce a experiencias aisladas, sin existir un modelo elaborado y estructurado totalmente para el reciclaje de cualquier tipo de profesional, ni aun en el caso, como veremos en el apartado siguiente, de los profesionales del mundo de la educación.

4. PANORAMICA INTERNACIONAL

No vamos a realizar un análisis exhaustivo de las experiencias de perfeccionamiento del profesorado que se llevan a cabo en los distintos países, porque alargaría innecesariamente nuestro artículo sin enriquecerlo demasiado. Consideramos más oportuno seleccionar aquellos ejemplos más significativos relacionados con el tema.

4.1 **Directrices de la Comunidad Económica Europea**

Los países de la Comunidad Europea han programado actividades encaminadas al análisis y búsqueda de soluciones de los problemas que plantea el perfeccionamiento del profesorado en dichos países y a nivel internacional en general. En septiembre de 1973 se celebró en Milán una conferencia sobre «Innovaciones en el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio», en la que, tras analizar en grupos de trabajo las ponencias presentadas sobre las actividades de perfeccionamiento en cada uno de los países, se formularon una serie de conclusiones que resumimos a continuación (5):

a) *Razones que motivan la formación permanente*

En una sociedad cambiante es necesario seguir la evolución, tanto para adaptarse a los cambios presentes como para prever los cambios futuros. En el dominio educativo, esta adaptación concierne principalmente a los profesores.

b) *Los fines del perfeccionamiento*

Hay que pensar en un desarrollo continuo disciplinario, tanto en lo relativo a contenidos como a métodos pedagógicos. Las iniciativas de perfeccionamiento deben proporcionar a los profesores nuevas capacidades y conocimientos que promuevan una filosofía crítica continua de su papel profesional y social.

c) *Métodos a adoptar*

Es importante orientar profesionalmente el perfeccionamiento, preparando a los docentes en métodos de enseñanza activa y técnicas grupales. Los

profesores deben ser los agentes más importantes de su propio perfeccionamiento, colaborando no solamente con especialistas académicos y educativos, sino también con alumnos, padres, autoridades escolares y todo tipo de profesionales.

d) *Contenidos*

— Adquisición de conocimientos y realización de ejercicios prácticos sobre técnicas nuevas de transmisión de conocimientos y aprendizaje.
— Problemática de las relaciones interpersonales y técnicas de trabajo en grupo.
— Métodos de análisis crítico de aspectos sociopolíticos e institucionales que influyen en el proceso educativo.
— Análisis de las nuevas funciones que encuadra el papel de educador.

e) *La política del perfeccionamiento*

Las actividades deben emprenderse en tres estratos: regional, nacional e internacional.

A) La organización regional debe comprender:

1. Una red de centros para la innovación de la educación, ejerciendo sus actividades en contacto con la realidad escolar.

2. Las actividades deben confiarse directamente a los establecimientos escolares, sin excluir la participación eventual de expertos externos.

3. El perfeccionamiento en materia de contenidos y el relacionado con la promoción personal del profesor será organizado en forma de jornadas de estudio, seminarios y cursos propiamente dichos.

B) El Plan nacional debe prever las acciones siguientes:

1. Programación plurianual de las iniciativas de perfeccionamiento del personal escolar en todas las categorías y en todos los grados.

2. Creación de estructuras nacionales de apoyo en función de una armonización de diferentes situaciones regionales y de una coordinación nacional.

3. Creación de una cierta reserva de «moderadores», especialmente formados para conducir los trabajos en grupo en los centros de perfeccionamiento.

4. Inserción en el horario de servicio de los profesores, de períodos apropiados destinados a la formación continua, considerada como una prolongación necesaria de la formación básica.

5. Organización de cursos de formación para padres y alumnos encaminados a preparar su participación en los órganos y actividades escolares.

C) El Plan internacional deberá cubrir los siguientes aspectos (téngase presente que este Plan está referido a los países miembros de la Comunidad Económica Europea).

1. Organización de seminarios para la formación de responsables y promotores de iniciativas de perfeccionamiento.

2. Creación de un servicio de documentación que recoja todo lo publicado en materia de formación y perfeccionamiento.

3. Programación de investigaciones cooperativas, financiadas por los créditos comunitarios y gubernamentales.

4. Promoción de un estatuto jurídico europeo que permita seguir los períodos de formación y perfeccionamiento en los países miembros.

Este cuadro de previsiones y proyectos ofrece unas ideas muy valiosas, aunque se mueve en un plano teórico, con pocas pautas concretas de actuación. Sin embargo, presenta la laguna a que antes nos hemos referido, esto es, los incentivos profesionales, económicos y sociales que estimulen a los docentes a perfeccionarse.

El análisis de actividades de perfeccionamiento en algún país de la Comunidad puede ser enriquecido para nuestro estudio.

4.1.1 *Dinamarca*

El punto de partida de la reeducación del profesorado en ejercicio en Dinamarca puede situarse en la Ley de Educación Primaria de 1958, especialmente en lo relativo a la lengua danesa, lenguas extranjeras y matemáticas (6).

En ocasiones se ha hablado de una prolongación de los programas de formación que cubriera parte de lo que se considera como perfeccionamiento, pero dicha idea se ha abandonado por completo.

En la actualidad, las cuatro vías institucionalizadas de perfeccionamiento del profesorado danés son las siguientes:

1. La Escuela Real Danesa de Estudios Educacionales, con *status* de instituto superior, enfocada al profesorado de nivel primario y de las escuelas normales.

2. La Escuela Nacional de Educación para profesores de colegios comerciales y técnicos, fundada en 1969 y enfocada al profesorado de estudios vocacionales.

3. Los cursos para el profesorado de escuela secundaria, de momento modestos y organizados cooperativamente por el Ministerio de Educación y la Asociación de Profesores de Enseñanza Media.

4. El Instituto de Educación Superior Aplicada de la Universidad de Copenhague, enfocado hacia el profesorado universitario.

Estas cuatro instituciones trabajan independientemente y los escasos contactos que mantienen son siempre de carácter informal. Por el momento, sus esfuerzos relacionados con el perfeccionamiento del profesorado se centran, principalmente, en una acción sistemática por medio de cursos y seminarios. Las actividades encaminadas al perfeccionamiento espontáneo son muy escasas.

4.1.2 *Bélgica*

A pesar de la existencia de diferentes experiencias de formación permanente desde 1960, éstas no se han visto sistematizadas hasta 1969 para los profesores de enseñanza media, y 1971 para los de primaria. Tras iniciar el

perfeccionamiento en dominios tales como matemática moderna y lingüística, se ha llegado a la conclusión de que un cambio verdadero sólo puede darse si va precedido por un cambio profundo en las actitudes del profesorado (7).

El mayor impulso surgió de la enseñanza estatal en la zona francófona del país, con la organización de seminarios que reunían a equipos, entre los que se incluían profesores de distintos niveles, directores, inspectores y otros funcionarios en puestos clave del sistema educativo.

Aunque, en principio, el perfeccionamiento se ha implantado con arreglo a formas tradicionales, conferencias, sesiones de información, seminarios, cursos por correspondencia, enseñanza televisada, cursos residenciales, etc., el plan de acción en el dominio de las actitudes se considera de vital importancia, ya que, como afirma Pidgeon (8), «en la previsión de los resultados escolares, los datos relativos al comportamiento de los profesores son más útiles que los que se refieren a su competencia y experiencia». La renovación debe fomentar una actitud favorable hacia la co-gestión de centros, trabajo en equipo, la gestión asociada de varios centros, etc. Hacia estos objetivos van encaminados los seminarios *«T groups»* y grupos de base, tendentes a modificar la relación pedagógica existente en las estructuras tradicionales de los centros.

Lo original de este tipo de sesiones es que, obligatoriamente, debe darse algún tipo de sensibilización antes de participar en ellas. Previamente a la inscripción, cada solicitante debe mantener una entrevista en la que se explora la conveniencia de que realice la experiencia o la postergue.

Otro aspecto de interés es la organización de sesiones de «seguimiento» *(Follow-up),* para que los profesores que han asistido a seminarios en el pasado se beneficien de un intercambio continuo con sus colegas, acabando con el aislamiento y la posible frustración de núcleos que buscan la renovación sin conseguir el éxito desde los primeros intentos.

4.2 **Suecia**

Entre las actividades de perfeccionamiento en Suecia, hay que distinguir dos tipos: las encaminadas al desarrollo de funciones que ya se ejercen y las dirigidas a la preparación para nuevas funciones aparecidas en el sistema escolar.

Existen varias modalidades de programas:

a) De formación continua y corta duración durante el año escolar (15 ó 20 series de trabajo en horas en que la actividad docente no tiene lugar).

b) De formación continua y corta duración durante las vacaciones escolares (20 ó 25 series de trabajo en una semana en plan residencial).

c) De formación continua, combinando elementos de los tipos *a)* y *b).*

d) De formación complementaria o en profundidad, a realizar durante un semestre.

e) De formación complementaria en funciones específicas: orientación, educación especial, etc. De estructura y duración variable.

Desde 1964, todos los profesores suecos deben participar obligatoriamente en cinco «jornadas de estudio» durante el año escolar. Asimismo, ha sido promovida una nueva reglamentación según la cual los profesores de escue-

las normales deben dividir su tiempo de docencia entre la formación inicial de sus alumnos y la permanente de los profesores en ejercicio.

Las Escuelas Experimentales de Aplicación, fundadas en 1968, son el marco en el que los profesores suecos pueden apreciar las consecuencias de innovaciones introducidas.

4.3 Estados Unidos

En materia de perfeccionamiento, los Estados Unidos ofrecen gran cantidad de tendencias y enfoques. Este problema educativo no podía ser tratado de forma diferente en un país en el que en casi todas sus experiencias la variedad es la norma. Las tres direcciones más comúnmente seguidas son:

a) *Enfoque hacia la consolidación del «saber hacer»*

Se pretende desarrollar hábitos y destrezas didácticas en el profesorado por medio de series de minicursos con prácticas bien establecidas. En esta línea se mueven las actividades del Far-West Laboratory, de San Francisco (9), y el Centro Nacional para el Desarrollo de Sistemas Educativos (10).

b) *Desarrollo personal del profesor*

La formación permanente se individualiza mediante consultas personales con profesores-consejeros expertos en distintas áreas educativas. El Centro de Desarrollo de la Educación de Boston y la Universidad de Illinois apoyan abiertamente este enfoque (11).

c) *Los centros de profesores*

Los centros de educación de profesores han proliferado a partir de 1966 apoyados por las escuelas públicas, alguna universidad y otros organismos educativos. Responden en cuanto estructura y objetivos a la idea básica de institución de formación permanente más apoyada en la actualidad.

Los objetivos generales de todos estos centros son muy similares y, a modo de ejemplo, citaremos los del regentado por la Universidad de Maryland (12):

— Integración de la teoría con la práctica pedagógica.
— Individualización de la formación del profesorado.
— Desarrollo de un cuerpo de «profesores asociados» que colaboren con los proyectos del centro.

Las actividades de estas instituciones no se limitan exclusivamente a aspectos de perfeccionamiento, sino que participan abiertamente en muchos de los programas de formación inicial. En 1972 existían en los Estados Unidos unos ochenta centros de este tipo, pero se espera que la Asociación Nacional de Educación cree y financie otros nuevos en el futuro. En general, los servicios y actividades ofrecidos por estos centros al profesorado son los siguientes:

— Biblioteca con programas escolares, textos, etc.
— Servicio de publicaciones e información.
— Servicio de asesoramiento pedagógico.

— Salas de trabajo y reunión.

— Cursos y seminarios para profesores, administradores, directivos, estudiantes, etc.

Estos centros de profesores han sido creados siguiendo, de alguna manera, el modelo de los institutos de educación ingleses, aunque con unas connotaciones legislativas más abiertas, ya que se apoyan en la tradición americana de controlar la educación a nivel local. Sus perspectivas de éxito parecen claras si son apoyadas convenientemente. En el apartado 5.4 se ofrece un estudio comparativo más detallado de las características de este tipo de instituciones.

5. EL PERFECCIONAMIENTO EN ESPAÑA: PAPEL DE LOS ICE

5.1 Aspectos legislativos

De acuerdo con la legislación actual (13), se organiza el perfeccionamiento del personal docente en ejercicio en los ICE, de forma sistemática y en colaboración con el Servicio de Inspección Técnica de Educación. Se estructurarían las diferentes modalidades que impongan las características de cada nivel educativo, habilitándose en cada caso para ello bolsas de estudio. Los inspectores técnicos de educación deberían participar obligatoriamente en los cursos especiales de perfeccionamiento profesional de los ICE, cada tres años como mínimo.

Según una Orden reciente (14), el Ministerio de Educación y Ciencia aprobará anualmente el Plan nacional de perfeccionamiento del profesorado, al cual habrán de ajustarse todos los cursos de perfeccionamiento dirigidos a los distintos sectores del profesorado en ejercicio que se celebren, en el transcurso del año natural, en los Institutos de Ciencias de la Educación.

El Plan nacional, que será publicado en el último trimestre de cada año, determinará, al menos, las modalidades o tipos de cursos a impartir, el número de cada uno de ellos y los módulos económicos relativos a ponencias, bolsas de estudio y gastos de material. Será elaborado por el INCIE, atendiendo a la previsión de necesidades realizada por la Dirección General de Formación Profesional y Extensión Educativa, de Ordenación Educativa y de Universidades e Investigación.

Cada Instituto de Ciencias de la Educación, a la vista de lo establecido en el Plan nacional, y dentro del mes siguiente a la publicación del mismo en el *Boletín Oficial del Estado,* remitirá al INCIE relación del número y clase de cursos de perfeccionamiento que, de acuerdo con sus posibilidades, colectivo estimado y las indicaciones del Plan, le sería posible celebrar durante el período de vigencia del mismo. El INCIE aprobará el programa de cursos de perfeccionamiento que se autorice a celebrar en cada ICE y procederá, en cada caso, a facilitar las orientaciones, financiación y asistencia que se estimen necesarias.

Aparte de los cursos, existen otras vías de perfeccionamiento que analizaremos a continuación:

5.2 Elaboración de documentos y publicaciones para la formación permanente

En España, en la actualidad, son numerosas las publicaciones periódicas existentes en relación con las ciencias de la educación; no son, sin embargo, frecuentes las publicaciones a nivel regional. Es este un aspecto descuidado en nuestro país y en el cual los ICE podrían realizar una gran labor. Estas publicaciones deberían ser lo suficientemente atractivas como para suscitar la participación de los profesores del distrito correspondiente; las experiencias, enfoques didácticos, problemas administrativos detectados, etc., encontrarían así un órgano adecuado de difusión y comunicación, facilitándose el conocimiento entre los docentes del Distrito.

Dado que el profesorado de los ICE debe estar, por otra parte, al tanto de las últimas novedades en educación a un nivel nacional e internacional, estos órganos de comunicación regionales podrían ser instrumento de divulgación de novedades y tendencias de vanguardia.

Se echa en falta también en nuestro país la existencia de publicaciones específicas relacionadas con la didáctica especial de un área educativa concreta (Matemáticas, Ciencias, Ciencias sociales, Lenguas, etc.). De gran interés sería la existencia de revistas en esta línea, que muy bien podrían ser editadas mediante la colaboración de los ICE y los Colegios de Doctores y Licenciados (además de otras organizaciones profesionales), y que facilitarían la mejor comunicación y colaboración entre profesores interesados en profundizar en la problemática de su área de enseñanza. Desgraciadamente no existen en nuestro país asociaciones profesionales de docentes en la línea de otros países, que reúnen al profesorado de una disciplina concreta o de disciplinas afines. Estas asociaciones bien podrían disponer de sus órganos de información y difusión (revistas de didáctica especial), contribuyendo a resolver el problema antes planteado. Varias de las revistas existentes en diversos países europeos y americanos son recibidas por los miembros de las asociaciones, las cuales se preocupan de su edición y difusión (15).

5.3 Realización de seminarios, cursillos y «workshops»

Corresponde a un enfoque de la formación permanente y reciclaje seguido con frecuencia en diferentes países, como hemos visto. En esta línea parece moverse el Plan nacional de perfeccionamiento del profesorado antes citado (14). Chocamos, sin embargo, actualmente con problemas graves en los ICE para aprovechar las posibilidades de este Plan: problemas de inestabilidad y permanencia de especialistas, dificultades de reclutamiento de personal idóneo y de contratación de personas con una cierta formación, como la adquirida por los becarios de los Planes nacionales de formación en el extranjero, por ejemplo.

Por otra parte, la contribución a la renovación del ambiente educativo de unos cursos esporádicos seguidos por parte del profesorado no sería muy efectiva, dada la gran cantidad de problemas existentes en la actualidad. Además, el personal de los ICE, en comisión de servicio o contratado en régimen de dedicación exclusiva, puede no sentirse inclinado a dirigir o desarrollar cursos, dadas las dificultades legales para percibir retribuciones

adicionales a las correspondientes a su nivel de dedicación. Se puede incurrir de esta forma en la paradoja de que el peso de la formación permanente recaiga sobre las espaldas del profesorado más inestable de los ICE o con menos dedicación a las actividades de docencia e investigación en dichos institutos.

A nuestro juicio, las actividades de perfeccionamiento (así como las de formación pedagógica inicial) de docentes convendría que fueran llevadas a cabo en gran parte por el personal de plantilla de los Institutos de Ciencias de la Educación. El número de cursos o seminarios a desarrollar a lo largo de un determinado año académico debería ir de acuerdo con el régimen de dedicación del especialista correspondiente. Por supuesto, cada ICE debería disponer de un fondo económico adecuado con objeto de poder retribuir las colaboraciones docentes de profesores no incluidos en su plantilla, pero estas colaboraciones deberían ser más bien la excepción que la regla. Lo creemos así, ya que es de gran importancia la comunicación constante entre los profesores del Distrito y el Instituto de Ciencias de la Educación, y esta comunicación tendría muy pocos puntos de apoyo si el peso de los cursos y actividades de formación recayese sobre personas no vinculadas y dedicadas especialmente al ICE.

Es importante que los cursos y seminarios tengan un carácter operativo y contribuyan a la acción y la toma de decisiones en el plano docente. Esta posible incidencia del curso o cursillo en el desarrollo de nuevas tareas y actividades necesita de un contacto posterior con el ICE, que puede de esta forma servir de guía y asesoramiento en los posibles problemas de implementación de conceptos e ideas. De aquí la importancia, como decíamos antes, de que sean los propios miembros de plantilla los que lleven a cabo las actividades de formación.

Si se tienen en cuenta las anteriores observaciones, la validez y aplicabilidad de los cursos puede llegar a ser grande, al transformarse en acicates de acción y motivación, más que limitarse a ser simples instrumentos de transmisión de conceptos y técnicas. A fin de conseguir este objetivo, como ha analizado Kaufman (16), es fundamental una intensa participación de los asistentes, jugando en el curso un papel activo, más que pasivo y receptor. En esta línea se manifiesta Gonzalo Vázquez (17), que propugna la utilización de enfoques participativos (mediante simulaciones, como son las dramatizaciones, discusiones dirigidas, estudio y discusión de casos, etc.). Los problemas reales de los profesores deberían ser tomados en consideración, y los nuevos conceptos, enfoques y técnicas analizados lo deberían ser desde un punto de vista operativo y profesional, analítico y reflexivo. Abogamos por un más importante papel de los propios centros de trabajo en el proceso del perfeccionamiento, siendo los cursos y seminarios, en lo fundamental, primeros pasos o estímulos para la tarea y trabajo posteriores.

Es importante en esta línea ahondar en la posibilidad de que los propios especialistas del Instituto de Ciencias de la Educación se desplacen a las localidades del Distrito correspondiente, con objeto de aliviar los problemas que suponen en la actualidad los desplazamientos de profesores fuera de su zona de trabajo. Constituyen estos desplazamientos el factor que más puede encarecer el proceso del reciclaje. Se abre así la posibilidad de que los especialistas del ICE constaten sobre el terreno la puesta en práctica de

ideas y enfoques y contribuyan a la puesta en marcha de técnicas nuevas. La existencia de centros provinciales o centros comarcales de profesores, en la línea que analizaremos más adelante, podría ser de gran importancia en esta labor de acercamiento a las provincias y de desarrollo local de actividades de reciclaje, tal como lo concibe el *Report Faure* (3).

Un problema muy grave, al cual se debería prestar la máxima atención, es la creación y dotación de los necesarios puestos docentes en los ICE. En la actualidad, gran parte de estos institutos no se encuentran en condiciones de desarrollar los tipos de cursos y actividades propugnados por el reciente Plan nacional de perfeccionamiento ni otras actividades de índole distinta. Hay necesidades de tipo humano, de material e infraestructura, que no pueden ser soslayados. Los presupuestos económicos del Plan nacional muy bien podrían emplearse en remediar este problema de base en que se encuentran inmersos los ICE actualmente, y se podría así abordar la planificación de un amplio programa de perfeccionamiento apoyado sobre un terreno más sólido.

5.4 Creación de Centros de Profesores dependientes del ICE

Los Centros de Profesores en los países anglosajones (Inglaterra, Estados Unidos) y en otros (Japón), se muestran como instrumentos muy valiosos en la línea de formación permanente del profesorado en ejercicio. Ampliando el punto analizado en el apartado 4. 3 *c)*, y de acuerdo con Schmieder y Yarger (18), cuatro son los objetivos o aspectos específicos sobre los que se ha enfocado la atención de este tipo de centros en Estados Unidos:

a) Conexión formación inicial - reciclaje.

b) Integración del desarrollo del currículum y del desarrollo profesional de los docentes.

c) Comunicación de experiencias y recursos entre los diferentes miembros del conjunto educacional (estudiantes, docentes, administradores de la educación, especialistas de educación, personas y organismos interesados de la comunidad local).

d) Renovación continua del profesorado.

Los centros de profesores británicos y japoneses han nacido con unos objetivos y estructuras de funcionamiento diferentes a los americanos. El profesor De Vault ha hecho recientemente un análisis comparativo de sus características (19). Los centros británicos surgieron a la par de los proyectos educativos de la Nuffield Foundation, como centros de trabajo donde los profesores participantes en los proyectos didácticos de matemáticas, lenguas modernas y ciencias pudieran reunirse o intercambiar experiencias e impresiones. Posteriormente, su naturaleza y objetivos se han extendido notablemente, gracias a la ayuda del Schools Council. Desde 1960 hasta 1974, el número de centros ha alcanzado una cifra superior a los seiscientos.

La característica básica de estos centros radica en que son organizados por los propios profesores, con objetivos realistas, siendo la asistencia completamente voluntaria. Sin embargo, se ha procurado la participación de diferentes organismos e instituciones educativas (sindicatos de profesores, auto-

ridades educativas locales, universidades, etc.). Los objetivos son, en lo fundamental, de tres tipos:

— Servicios diversos al profesorado: material didáctico, equipos audiovisuales, reprografía, etc.
— Celebración de *workshops* y de grupos de estudio y trabajo.
— Servicios de tipo social-comunitario.

Los centros japoneses son mucho más recientes en su fundación y nacimiento. Están íntimamente relacionados con los populares «círculos de estudio», de naturaleza informal, voluntaria, temporal y extraoficial. Estos círculos de estudio pueden tomar la forma de *workshops* (reuniones de trabajo) o de grupos de estudio auto-dirigidos. El nacimiento de los Centros Japoneses de Educación (equivalentes a los Centros de Profesores) cabe centrarlo en alguno de estos círculos de estudio, que han crecido lo suficiente como para merecer de las autoridades del Ministerio de Educación la concesión de instalaciones y dotaciones materiales adecuadas. Los cursillos que se organizan tienen una duración aproximada de seis a diez tardes con unos cuarenta participantes normalmente y, además de clases, se ofrece la posibilidad de colaborar en temas de investigación y proyectos educativos.

En España, desgraciadamente, no disponemos de nada semejante a los Centros de Profesores. Sería fundamental la existencia de centros provinciales o regionales dependientes de los ICE, los cuales, en principio, tendrían unos requerimientos elementales de instalaciones y personal. Deberían constar, como mínimo, de los siguientes elementos:

— Biblioteca y Centro de Recursos Didácticos (con suscripciones a revistas interesantes de Educación, material didáctico, equipos para la elaboración de material audiovisual de paso, etc.).
— Sala de Reuniones, para el profesorado.
— Disponibilidad de salas de clases (podrían ser las de algún Instituto de Bachillerato u otro centro oficial o privado de la localidad), con objeto de celebrar en ellas conferencias y cursillos dirigidos por el profesorado del ICE o de otras instituciones.

Estos centros serían lugares ideales para la comunicación de experiencias entre profesores asistentes a un determinado cursillo o seminario, posteriormente a la celebración del mismo. Dos aspectos serían de la máxima importancia en esta línea:

1.º El Centro debería dar prioridad a las necesidades e intereses del profesorado.

2.º Debería facilitar la interacción real entre los profesores y las demás personas e instituciones integrantes del sistema educativo.

REFERENCIAS

(1) CANE, B.: «In-service teacher education: What teachers would like». *Education for Teaching*, 80, pp. 11-15, 1969.

(2) LEE, M.: «The Role of the Colleges of Education in the In-service Education of Teachers». *Education for Teaching*, 96, pp. 3-11, 1975.

(3) FAURE, E. y Col.: *Learning to be*, UNESCO, Londres, 1972.

(4) KALLEN, D. B.: *Recurrent Education. A strategy for lifelong learning: A clarifying Report.*, CERI, OCDE, París, 1973.

(5) *Documentation européenne:* «Le recyclage des enseignants dans la Communaute européenne», Serie Pedagogique, 3, París, 1974.

(6) TORPE, H.: «Further Training of Teachers in Denmark». *Conference on Innovation in Teachers' In-service Training,* Milán, septiembre, 1973.

(7) BREUSE, E.: *Les expériences de formation continue des enseignants en Belgique,* OCDE, París, 1973.

(8) PIDGEON, D.: *Les consequences du comportament des enseignants sur la réforme de leur formation,* OCDE, París, 1971.

(9) *Minicourses. A brief.* Far-West Laboratory for Educational Research and Development. San Francisco (sin fecha).

(10) GUNDERSON, D. V.: *Protocol Materials.* National Center for Improvement of Educational Systems, U. S. Office of Education, Washington D. C. (sin fecha).

(11) KATZ, L.: *The Advisory Approach to Inservice Training.* College of Education, University of Illinois, Urbana, Illinois (sin fecha).

(12) *The Teacher Education Center: a Unifying Approach to Teacher Education.* College of Education, University of Maryland, College Park, Maryland, 1969.

(13) Ley General de Educación, Artículo 103, 1.2; Decreto 664/1973, de 22 de marzo, sobre funciones del Servicio de la Inspección Técnica de Educación.

(14) Orden de 28 de febrero de 1975 por la que se regula el Plan Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado («BOE» del 18 de marzo de 1975).

(15) Como ejemplos, en el campo científico-matemático, podríamos citar: *Der matematische und naturwissenschafliche Unterricht,* de la Unión Alemana para el Fomento de la Enseñanza de las Matemáticas y de las Ciencias Naturales; *Education in Science,* de la Association for Science Education, en Inglaterra; la *School Science and Mathematics,* de la Asociación de Profesores de Ciencias y Matemáticas, en Estados Unidos, etc.

(16) KAUFMAN, M.: «A Prototype for a One-Week Training Institute for Teachers and Auxiliary Sfatf», *The Journal of Teacher Education,* vol. XXIII, núm. 2, Summer, 1972.

(17) VAZQUEZ, G.: *El perfeccionamiento de los profesores y la metodología participativa,* Ediciones Universidad de Navarra, 1974, pp. 44-98.

(18) SCHMIEDER, A. A.; YARGER, S. J.: «Teacher/Teaching Centering in America», *The Journal of Teacher Education,* vol. XXV, núm. 1, 1974.

(19) DEVAULT, M. V.: «Teacher Centers: An International Concept», *The Journal of Teacher Education,* vol. XXV, núm. 1, 1974, pp. 37-39.

EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO EN LOS PAISES DE LA EUROPA OCCIDENTAL

Miguel ALCALA
Jefe del Servicio de Formación del Profesorado

INTRODUCCION

Una constante de los últimos años en todos los países europeos es el cambio producido en los sistemas de educación.

Pero cualesquiera que sean estos cambios, las relaciones entre profesores y alumnos permanecen en el centro mismo del proceso educativo y es el eje sobre el que debe girar todo sistema.

Por ello, la adaptación del profesorado al cambio es condición indispensable para que éste pueda producirse con éxito y alcance los objetivos que se propuso conseguir.

No resulta extraño, por consiguiente, que todos los países hayan establecido, con carácter prioritario, los mecanismos necesarios para poner al día al profesorado en ejercicio, más si se tiene en cuenta que aproximadamente un 70 por 100 de los mismos terminaron los estudios que les habilitaban para impartir la docencia antes de que se iniciase el movimiento renovador de la educación.

Esta acción, que en principio parecía ser de carácter temporal y limitada, hasta que se integrasen las nuevas generaciones de profesores formados con arreglo a la nueva concepción de la educación, tendrá que permanecer vigente por el hecho de que siempre será necesario mantener informado a todo el profesorado de los avances científicos y de los progresos que se vayan produciendo en el campo de la sociología y de la psicopedagogía.

Hasta tal extremo esto es cierto que las recomendaciones de todos los simposios y reuniones celebrados desde la década de los 60 hasta la fecha coinciden en considerar la formación del profesorado como un proceso continuo en el que la formación inicial y el perfeccionamiento posterior se conciben como complementarios entre sí, o como un todo único sin excluir ninguno de los dos conceptos.

La Recomendación número 55 de la UNESCO, dictada en Ginebra en 1962, concerniente al estatuto del profesorado, indicaba:

> «Las autoridades y los enseñantes deberían reconocer la importancia de la educación de los enseñantes en ejercicio, destinada a garantizar un mejoramiento sistemático de la calidad y del contenido de la enseñanza y de los métodos pedagógicos.»

Trece años después, en septiembre de 1975, la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, en su 35.ª reunión, formula una recomendación sobre la evolución del papel del personal docente y las consecuencias de esa evolución en su formación profesional previa y en ejercicio, consignando:

> «10. Dada la constante renovación y evolución de los conocimientos generales y pedagógicos y las incesantes modificaciones que se produ-

cen en los sistemas de educación y el carácter cada vez más creador de las actividades pedagógicas, no parece posible equipar a los futuros maestros o profesores con unos conocimientos teóricos y prácticos que basten para toda su vida profesional. Por ello, la preparación inicial para la profesión, o sea, la educación y la formación previas al servicio, deberían considerarse como una primera fase inicial del proceso de educación permanente del personal docente.

11. De ahí que se requiera una política global para lograr que la educación del personal docente quede reorganizada como un proceso coordinado permanente que empiece con la preparación previa al ejercicio de la profesión y que prosiga a todo lo largo de la vida profesional de los maestros y profesores. En semejante sistema, la educación previa y el perfeccionamiento profesional del personal en ejercicio deberían quedar integradas, promoviendo el concepto de aprendizaje permanente y la necesidad de recibir periódicamente nueva formación» (1).

Nos vamos a limitar tan sólo a lo que los países europeos han realizado respecto al profesorado en ejercicio, por considerar que el conocimiento de estas experiencias puede servir de orientación, no sólo para el mejoramiento de esta acción en nuestro país, sino que incluso puede servir de base para la adecuación de los planes de formación inicial del futuro profesorado.

El perfeccionamiento del profesorado

La nomenclatura internacional para designar esta actividad emplea indistintamente términos tales como: readaptación, *reciclage*, formación continua o perfeccionamiento del profesorado; término este último que adoptó España, aunque su adecuación sea discutible y pueda inducir a error en cuanto al fin que se persigue.

La idea de perfeccionar (2) parece referirse a un mejoramiento, una mayor eficacia, una racionalización con relación al pasado y basada sobre la concepción anterior de la enseñanza, mientras que, como luego expondremos, la finalidad que se persigue ahora es mucho más amplia y tiene que basarse en la renovación total del concepto de la educación y de los métodos educativos. Ello no obstante, y por tratarse de un término aceptado en varios países europeos, así como en el nuestro, empleamos en este estudio la denominación de «perfeccionamiento del profesorado en ejercicio».

Para poder fijar las metas hacia las que debe tender este perfeccionamiento, es necesario sintentizar cuáles son los motivos que han inducido al cambio de los sistemas educativos en los últimos tiempos y sus repercusiones sobre el profesorado.

En primer lugar se encuentra, como es obvio, el ritmo acelerado de la evolución científica. Los progresos y descubrimientos que cada día se producen obligan al profesor de cualquier nivel a mantenerse constantemente informado de los avances de la ciencia, puesto que tiene que enseñar a sus alumnos cosas diferentes a las que él mismo aprendió durante su formación de base.

---

(1) UNESCO - ED/BIE/CONFINTED 35/7 - Ginebra, 3 de septiembre de 1975.

(2) Perfeccionar: Acabar enteramente una obra, dándole el mayor grado posible de bondad o excelencia (*Diccionario de la Lengua Española*, de la Real Academia Española, Ed. 1970).

Este problema no es nuevo. Desde siempre, todo profesor ha tenido que mantenerse al día sobre la materia que tenía encomendada, pero en los momentos actuales la sucesión de los avances es tan frecuente y la literatura técnica tan profusa que se hace difícil poder abarcar, de forma individual, este progreso. Se hace necesario, por tanto, establecer los medios que faciliten esta labor, criben la información y puedan hacerla factible en cualquier lugar, prestando especial atención a aquellos maestros que ejercen la docencia en lugares apartados.

Esta ha sido una de las primeras tareas que todos los países emprendieron como primer paso del perfeccionamiento y cuya motivación fue fácil, puesto que ya estaba en el ánimo de todo el profesorado.

En segundo lugar, podría señalarse el creciente desarrollo de las ciencias de la educación. Los aportes de la psicología del niño y del adolescente, de la psicopedagogía, de las técnicas de la comunicación, la sistematización e investigación de campos hasta hace poco conocidos empíricamente, ha transformado profundamente la forma de transmitir los conocimientos. Se han estructurado nuevos métodos, tales como la enseñanza programada, el estudio dirigido, la enseñanza individualizada, las técnicas de grupo y tantas otras que harían interminable esta relación.

Las aportaciones de la tecnología actual no han sido menos numerosas y están obligando a utilizar, cada vez más, modernos materiales y medios, como aparatos de proyección, magnetófonos, radio, televisión en circuito abierto y cerrado, laboratorios de idiomas, etc., hasta constituir por sí mismos una rama propia de la tecnología, lo que podría llamarse «tecnología educativa».

De ello se deduce otra faceta importante del perfeccionamiento: la de dar a conocer al profesorado los cambios metodológicos y la forma de utilizar los medios que la tecnología pone a su servicio, teniendo en cuenta que estos medios sirven para ayudarle, pero no para reemplazarle.

Por último, hay que tener en cuenta la influencia que sobre la modificación de los sistemas educativos tiene la evolución de la sociedad, que ha obligado a la renovación del concepto mismo de la educación y de la propia escuela.

> «Los adolescentes de cada nueva generación son muy diferentes de sus predecesores, por sus gustos, por las ideas que aceptan y por las que rechazan» (3).

Ello ha originado cambios profundos en las relaciones entre el profesor y sus alumnos, entre los profesores entre sí, tanto de un mismo nivel como de niveles diferentes. Incluso las relaciones, hasta ahora escasas, entre el profesorado y el mundo que les rodea tienen que ser ampliadas como consecuencia del cambio social.

El concepto clásico de «enseñanza» se ha sustituido por el de «aprendizaje», con el consiguiente cambio de sujeto activo; el de «disciplina» por el de «interdisciplinariedad», y con ello las funciones que el profesorado tenía asignadas hasta ahora se han modificado sustancialmente.

Lo que acabamos de exponer incide sobre la *actitud* del profesorado y el perfeccionamiento adquiere una nueva dimensión, transformándose en *reno-*

---

(3) PA/Cult. (61) 82, p. 2.

vación. En este campo no es posible dar una serie de reglas, normas o consejos por muy perfectos que sean.

Bernard Roux (4) señala la perspectiva desde la que se ha de ver el conjunto del problema de la educación en el mundo de hoy, citando esta frase de Edgar Morin: «En una sociedad en evolución rápida, lo esencial no es la experiencia acumulada, si no la adherencia al movimiento.»

En resumen, el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio tendrá que atender fundamentalmente estos aspectos:

a) la actualización científica;
b) la actualización pedagógica;
c) el cambio de actitud de ese profesorado.

Problemas que plantea

Los dos primeros aspectos han constituido la base de las acciones emprendidas por todos los países, hasta el punto de que el informe redactado por el profesor G. Gozzer, por encargo del Comité de la enseñanza general y técnica del Consejo de Europa, señala como conclusión más significativa de la encuesta realizada: «Todos los países manifiestan una tendencia casi uniforme y desconcertante a concebir el perfeccionamiento en función de una línea media entre la especialización cultural de la que cada profesor es titular y la disponibilidad pedagógica, entendiendo ésta más como una cierta oficiosidad en aceptar las decisiones de las autoridades centrales y periféricas en materia de formación, que como la manifestación auténtica de comportamientos nuevos, apoyados sobre las experiencias verificadas y, dentro de ciertos límites, autónomos» (5).

Sin embargo, este mismo informe destaca la ausencia de acciones que atiendan al tercer aspecto, tal vez porque los cambios de actitud no se pueden imponer, sino que tienen que nacer en el propio individuo y sólo una fuerte motivación puede originarlos.

Extractamos a continuación las primeras comprobaciones a que llega el profesor Gozzer en el informe a que nos referimos, sobre las tendencias que se observan, respecto al perfeccionamiento del profesorado en Europa:

a) Falta una teoría o doctrina del perfeccionamiento entendida como renovación radical de «comportamientos».

b) Los esfuerzos para evitar el desfase entre la situación de la escuela y la renovación de las tecnologías y de los instrumentos de comunicación son insuficientes.

c) Convendría volver a definir el problema del perfeccionamiento desde estos dos puntos de vista:

i) como adaptación constante del flujo «tecnológico-científico» en los modos operatorios de la profesión;
ii) como reinterpretación del proceso «enseñanza-aprendizaje» en el sentido de dar al proceso de formación de los jóvenes un objetivo dinámico.

---

(4) B. ROUX: *La formation permanente,* Institut Culture et Promotion, Editions du Centurion, París, 1969.
(5) Conseil de l'Europe - Doc. CCC/EGT (71) 5 - Strasbourg.

d) Los países se dan cuenta del problema, apoyan las iniciativas parciales, pero no establecen una política coherente y global de perfeccionamiento.

e) Se observa la ausencia de una verdadera revisión crítica de la situación en función de la realidad europea, ya que la coordinación entre los países respecto a esta acción no ha llegado a producirse con efectividad.

Otros problemas no señalados en el informe citado, pero que se deducen del estudio de la acción desarrollada por cada país, se deben al hecho de que, por razones de estructura legal, económicas o de disponibilidad del profesorado, la organización del perfeccionamiento trabaja desde la cúspide hacia abajo, y, sin embargo, todo lo que se refiere al cambio de actitud sólo podrá tener pleno éxito cuando nazca de la necesidad sentida por el propio profesorado, es decir, de abajo hacia arriba.

Se están realizando en la actualidad con notable éxito algunos cursos y seminarios destinados a todo el profesorado de un mismo centro docente, sobre temas solicitados por los mismos profesores, referentes a técnicas pedagógicas, socio-psicología del aprendizaje, evaluación, organización de la comunidad educativa, etc. El intercambio de experiencias, la comprensión mutua entre compañeros y la solución de problemas generales del centro tienen en estos seminarios amplia cabida, por lo que resultan altamente motivadores para el cambio de actitud que se pretende alcanzar en el cuerpo docente.

EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO EN ESPAÑA

El perfeccionamiento del profesorado en España se institucionaliza por Decreto de 24 de julio de 1969, que crea los Institutos de Ciencias de la Educación, a los que asigna tres funciones fundamentales:

a) La formación pedagógica del profesorado, tanto en la etapa previa a su incorporación a la enseñanza como en su ulterior perfeccionamiento.

b) La investigación activa en el campo de las ciencias de la educación.

c) El asesoramiento técnico en los problemas educativos.

A fin de asegurar la coordinación de estos Institutos, crea también el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE), que, por Decreto de 7 de marzo de 1974, se ha transformado en el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE) como organismo autónomo.

La Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970, en su artículo 73, reafirma estos Institutos con las funciones anteriormente asignadas.

A partir de ese momento comienza un desarrollo progresivo de la política de actualización y perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, que determina el Ministerio de Educación y Ciencia a través de las Direcciones Generales de Ordenación Educativa (niveles de Preescolar, Educación General Básica y Bachillerato), de Formación Profesional y de Universidades e Investigación.

Al INCIE corresponde la programación, organización, realización y supervisión de los cursos, con carácter nacional, que desarrollan los distintos Institutos de Ciencias de la Educación, con los que colaboran la Universidad Nacional de Educación a Distancia, las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB y el profesorado de distintos niveles educativos.

Los objetivos que se persiguen son, fundamentalmente:

a) El perfeccionamiento continuo del profesorado a todos los niveles.

b) La actualización, perfeccionamiento y adaptación de los antiguos maes-

tros de Enseñanza Primaria a las nuevas funciones que se les asigna en la Educación General Básica (EGB).

Hasta ahora se ha venido dando prioridad a este último objetivo como consecuencia de la implantación progresiva de los ocho cursos de este nivel. A este fin se han venido impartiendo tres modalidades de cursillos:

1. Cursillos de especialización para la primera etapa de EGB (seis-diez años).
2. Cursillos de especialización en las distintas áreas de la segunda etapa de EGB (once-trece años).
3. Cursillos de especialización en técnicas directivas.

A excepción de estos últimos, que tienen una duración de doscientas horas, los restantes cursillos son de cuatrocientas horas, divididas en tres fases: la primera y la tercera, de ciento veinte horas cada una, se dedican a lecciones, seminarios, y tienen lugar en horas extraescolares o en los meses de verano. La segunda fase, de carácter práctico, se realiza en el mismo centro de trabajo, supervisada y orientada por la Inspección Técnica.

A partir de este año se impartirán también a través de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Los cursillos son voluntarios y gratuitos. Los participantes, en número de unos 50.000, reciben una bolsa de estudio que cubre sus gastos de estancia y locomoción.

Con la implantación generalizada del primer curso del nuevo Bachillerato y de la Formación Profesional de primer grado, se dedica atención prioritaria en el año actual al profesorado de estos niveles, para los que se han convocado gran número de cursillos.

Los aspirantes a la docencia en estos dos últimos niveles requieren el certificado de aptitud pedagógica, que se obtiene después de un cursillo de trescientas horas para Bachillerato y de ciento ochenta para Formación Profesional.

Los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), coordinados por el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE), organizan además gran número de cursos sobre distintas especialidades.

El Ministerio de Educación y Ciencia viene dedicando unos 500 millones de pesetas anuales a estas atenciones.

La mayoría de los cursos y actividades de perfeccionamiento han versado sobre cuestiones relacionadas con las innovaciones previstas en nuestra reforma educativa.

Los cursos de especialización para la segunda etapa de EGB se centran en las áreas: Lingüística (lengua española e idioma moderno), Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Educación Artística y Pretecnológica, Educación Religiosa y Educación Física y Deportiva.

El «Plan Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado para 1975» prevé las siguientes modalidades y número de cursos:

MODALIDAD	Número de cursos
Cursos de actualización del profesorado en Técnicas Pedagógicas:	
Tecnología audiovisual	70
Enseñanza en equipo	22
Programación	22
Evaluación	22
Investigación operativa	22
Técnicas grupales	22
Total	180
Cursos de actualización del profesorado en Temas Educativos de actualidad:	
Educación recurrente	15
Creatividad	15
Organización de la comunidad educativa	15
Organización y creación del «currículum»	15
Psicología del aprendizaje	15
Evaluación de puestos de trabajo y centros	15
Total	90
Cursos de actualización del profesorado de Didácticas especiales:	
Preescolar	20
Educación General Básica, primera etapa	60
Educación General Básica, segunda etapa	100
Formación Profesional	70
Bachillerato Unificado Polivalente	100
Universidad	75
Total	425
Cursos de actualización de otros roles profesionales docentes:	
Directores de Educación General Básica	62
Jefes de estudios	30
Orientadores	26
Total	118

Los métodos habituales son la lección magistral, seguida de coloquio y trabajo en grupo. Se utiliza también la técnica de «seminario», la visita a centros y el trabajo independiente, individual o en grupo. La mayoría de los ICE disponen de televisión en circuito cerrado. A partir de este año, se inicia la utilización de las técnicas de educación a distancia a través de la UNED.

ACTIVIDADES DE PERFECCIONAMIENTO EN EUROPA OCCIDENTAL

Presentamos a continuación un resumen de las acciones que con este objeto han realizado algunos países europeos.

La exposición de los sistemas de cada país se ha ordenado siguiendo una pauta común muy semejante a la establecida por el Consejo de Europa para

realizar la encuesta que a este respecto le fue encomendada en la Reunión de los Representantes Nacionales en Estrasburgo, en mayo de 1973, y que se está llevando a cabo en este año. Entendemos que de esta manera serán más fácilmente comparables las formas y realizaciones de cada uno de ellos.

BELGICA

1. Finalidades

a) Puesta al día del profesorado de distintos niveles sobre innovación metodológica (técnicas audiovisuales, dinámica de grupos, enseñanza de idiomas, etc.).

b) Dar a conocer las actividades y experiencias que se realizan por comisiones de trabajo, en las que colabora la Inspección, sobre:

— Organización sistemática de cursos de recuperación en función de las deficiencias observadas en los alumnos de diversos niveles.
— Enseñanza del latín y de la historia basada en la frecuencia de ciertas palabras o datos históricos.
— Problemas de las actividades para-escolares.

2. Prioridades

a) Al profesorado de enseñanza primaria, para su perfeccionamiento en Psicopedagogía.

b) Al profesorado de enseñanza secundaria dedicado a la enseñanza de las Matemáticas.

c) Sensibilización del profesorado de enseñanza secundaria general o técnica sobre problemas de la vida profesional y el aumento de la «productividad» de la enseñanza que la ayuden a adoptar técnicas modernas de trabajo.

3. Organos responsables

El organismo central responsable del perfeccionamiento del profesorado es el Servicio de «Méthodes, Stages de Formation et de Perfectionnement du Personnel et Materiel Didactique», de la Dirección General de Organización de Estudios.

A nivel nacional colaboran el Centro Belga de Pedagogía de la Matemática y la Oficina Belga para el Desarrollo de la Productividad (OBAP).

A nivel regional, los institutos pegadógicos de las universidades organizan periódicamente jornadas de estudios, a las que pueden asistir profesores de todo el país. Estas jornadas son promovidas, en ocasiones, por las asociaciones de profesores.

El financiamiento de estas actividades se hace principalmente a cargo de la autoridad central. Algunas universidades financian sus propios cursos.

La OBAP subvenciona las jornadas de estudio y los seminarios para profesores, que organiza ella misma.

4. **Categorías de profesores beneficiarios**

El perfeccionamiento incluye a todos los profesores, pero dedica especial atención al de enseñanza primaria y al de secundaria general y técnica.

5. **Métodos y formas de perfeccionamiento**

La mayor parte de esta acción se realiza a través de cursos de diferente duración, no siendo ésta superior a diez días.

Es interesante la introducción de cursos por correspondencia destinados a maestros cuya nominación definitiva depende de la superación de la prueba final de los mismos.

Los inspectores actúan como consejeros del profesorado de su especialidad, dando continuidad a los cursos realizados.

Dos publicaciones regulares de la Dirección de Organización de Estudios, *Documentation* y *Journées d'Etudes,* mantienen informado al profesorado de los trabajos científicos y pedagógicos de la Inspección y de los resultados de los cursos que se realizan.

FRANCIA

1. **Finalidades**

a) La actualización sobre la enseñanza de las Matemáticas.
b) El perfeccionamiento sobre técnicas audiovisuales.
c) La preparación del profesorado para la introducción de materias nuevas en los programas de diversos niveles (por ejemplo, enseñanza de lenguas, iniciación a los hechos económicos y sociales, informática, etc.).

2. **Prioridades**

a) Al profesorado de la enseñanza secundaria técnica, para su iniciación en técnicas nuevas (automatismos, electrónica, informática, multi-media, etc.), así como al perfeccionamiento en la enseñanza de la tecnología.

b) Al *reciclage* del profesorado de Matemáticas del segundo grado (Bachillerato).

c) A la formación continua de los maestros de primaria de edades comprendidas entre veinticinco y cincuenta años, a quienes se ha concedido un «crédito de formación equivalente a un año escolar» (treinta y seis semanas) a lo largo de su carrera.

3. **Organos responsables**

El Ministerio de Educación Nacional dirige y controla las actividades de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio.

Los inspectores generales asumen la responsabilidad directa del contenido pedagógico de los cursos referentes a su disciplina.

Cuando esas actividades son de carácter nacional, la organización de los cursos incumbe al Instituto Pedagógico Nacional.

Cuando son de carácter regional, esta actividad depende de las *academias*. La responsabilidad administrativa recae sobre los rectores de éstas, y la pedagógica de los cursos, sobre la Inspección del nivel correspondiente.

Las asociaciones profesionales pueden solicitar o ser consultadas en la elección de temas.

No hay relación directa entre las instituciones responsables de la formación inicial y los responsables del perfeccionamiento.

El financiamiento corre a cargo de la autoridad central o regional para los cursos oficiales; los de las asociaciones, a veces son subvencionados.

No existen instituciones que se ocupen exclusivamente del perfeccionamiento.

Algunos institutos de investigación especializada atienden también al perfeccionamiento del profesorado de la especialidad (por ejemplo, el IREM, en Matemáticas; el Centro Audiovisual de Saint-Cloud, a técnicas audiovisuales).

4. Categorías de profesores beneficiarios

La acción contempla todos los niveles del profesorado en ejercicio, pero ha dedicado atención especial:

a) Al profesorado de la enseñanza primaria y preescolar con cursos organizados por las escuelas normales.

b) Al profesorado de la enseñanza de segundo grado (clásica y moderna), fundamentalmente en el campo de las Matemáticas.

c) Al profesorado de la enseñanza secundaria técnica, mediante una serie de seminarios, cursos de corta duración y *stages* de vacaciones en empresas, en una acción de largo alcance en la que se prevé el perfeccionamiento de más de 50.000 profesores.

d) Al profesorado encargado de introducir la enseñanza de la informática en los centros de segundo grado.

5. Métodos y formas de perfeccionamiento

El perfeccionamiento se realiza, casi exclusivamente, mediante cursos de diferente duración. Estos cursos se realizan bajo la dirección de uno o varios especialistas, cuya tarea consiste en indicar las directrices esenciales, en seguir de cerca los trabajos prácticos y en dirigir los debates.

Estos cursos comprenden una parte teórica (conferencias, discusiones, trabajo de grupos, filmes comentados, etc.) y una parte práctica, en la que los participantes efectúan el trabajo que luego tendrán que realizar, a modo de aprendizaje.

Una contribución importante al perfeccionamiento lo prestan las publicaciones pedagógicas y las de asociaciones de profesores.

La televisión, en sus emisiones «Etudes pedagogiques», «Atelier de pedagogie» y «Chantiers mathématiques», se ocupa también del perfeccionamiento del profesorado.

GRAN BRETAÑA

1. Finalidades

Los países que constituyen el Reino Unido han prestado especial atención a la actualización del profesorado sobre el que recae la responsabilidad de la enseñanza de:

— Las Matemáticas y las Ciencias.
— La Lengua.
— La Tecnología y la Economía Doméstica.

2. Prioridades

Las autoridades escolares locales —*Local Education Authorities* (LEA)— determinan las prioridades en sus demarcaciones con arreglo a las necesidades detectadas y a las iniciativas del propio profesorado, por lo que no existe una política uniforme para todo el país, sino que ésta se adopta en cada caso, de acuerdo con planes locales de perfeccionamiento.

3. Organismos responsables

No existe una autoridad central específicamente responsable del perfeccionamiento del profesorado, pero el Departamento de Educación y Ciencia creó un Comité Nacional para el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, con funciones de asesoría y análisis de necesidades y resultados.

Las autoridades escolares locales (LEA) se encargan de la organización de las demás actividades de perfeccionamiento, que se desarrollan frecuentemente en los establecimientos de enseñanza complementaria *(Further Education).* A nivel regional se crearon centros para profesores *(Teacher's Centres),* en los que los profesores se reúnen para discutir problemas comunes y estudiar los proyectos de desarrollo de los programas escolares.

4. Categorías de profesores beneficiarios

El perfeccionamiento alcanza al profesorado de todos los niveles, pero se dedica una especial atención a los nuevos docentes en los primeros años de su actuación profesional.

5. Métodos y formas de perfeccionamiento

Son muy frecuentes los cursos y seminarios, con una duración de una a dos semanas, de carácter monográfico.

Las conferencias y jornadas de estudio se realizan a menudo con asistencia de todo el profesorado de los niveles primario y medio de una misma localidad.

Otra actividad de carácter local es el establecimiento, con fines específicos, de grupos de estudio dirigidos por los inspectores.

Podrían también citarse, entre las formas de perfeccionamiento, las con-

sultas a inspectores y expertos que el profesorado realiza referentes al desarrollo de sus programas.

La radio y la televisión dedican muchos programas a la actualización del profesorado encargado de ciertas disciplinas, sobre todo de aquellas sobre las que existen proyectos de reforma y desarrollo de sus contenidos o metodología.

ITALIA

1. Finalidades

Coordinación de las actividades de perfeccionamiento del profesorado con las de investigación y experimentación pedagógica.

2. Prioridades

Se ha prestado especial atención al profesorado de los distintos grados de enseñanza secundaria (secundaria inferior, clásica, técnica, profesional y artística).

3. Organos responsables

No existe ningún organismo específico que esté encargado oficialmente del perfeccionamiento del profesorado.

El Ministerio de Instrucción Pública destina anualmente una cantidad, con cargo a su presupuesto, para esta actividad, que se distribuye a través de la Dirección General de Personal.

Los «centros pedagógicos nacionales» se ocupan de organizar cursos, según su especialidad.

Colaboran organizando cursos residenciales el Centro Europeo de la Educación, de Frascati; el Centro de Formación para Funcionarios de la Instrucción Pública, de Roma, y el Museo de la Ciencia y de la Técnica, de Milán.

4. Categorías de profesores beneficiarios

La participación en los cursos es libre, y pueden acudir los profesores interesados en el tema propio de cada curso de cualquier nivel.

Algunos cursos están organizados para el perfeccionamiento de los inspectores recientemente nombrados.

5. Métodos y formas de perfeccionamiento

Casi todos los cursos comportan a la vez una puesta al día sobre la materia objeto del mismo y elementos de información pedagógico-didáctica.

Los sistemas de trabajo en grupo van sustituyendo paulatinamente a las lecciones, discusiones y seminarios. Su duración es variable, pero casi nunca sobrepasa los diez días.

No existen cursos a distancia ni publicaciones específicas.

REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

1. Finalidades

a) La preparación del profesorado para la introducción de materias nuevas en los programas escolares.

b) El estudio de los problemas y las relaciones entre la economía y la enseñanza.

2. Prioridades

Se ha dado prioridad al perfeccionamiento del profesorado de las escuelas primarias y al del primer ciclo de las secundarias.

3. Organos responsables

Los Ministerios de la Cultura de los once *Länder* de la República Federal de Alemania son los responsables de las actividades oficiales para el perfeccionamiento del profesorado.

Existen institutos regionales especializados, a los que recurren en ocasiones esos ministerios, como los de Baden-Wurtemberg, Bremen, Hamburgo, etc.

En los últimos años se ha institucionalizado la formación permanente del profesorado, encomendando a la Universidad Global de Karlsruhe la puesta a punto del sistema y la elaboración de los programas adecuados, sobre todo en lo referente a la «tecnología de la educación» y a los sistemas multi-media.

4. Categorías de profesores beneficiarios

Los cursos de perfeccionamiento son siempre de carácter voluntario, y se destinan al profesorado de todos los niveles educativos, pero se ha dado preferencia al de las escuelas primarias y secundarias.

5. Métodos y formas de perfeccionamiento

Son frecuentes los seminarios residenciales, organizados en régimen de internado, con una duración de una a dos semanas. En las ciudades-estado (Berlín, Bremen, Hamburgo) se prefieren las conferencias y cursos de fin de semana, de varios meses de duración.

Se realizan también actividades informativas para el profesorado de todos los niveles educativos a cargo de las instituciones especializadas.

El Instituto Alemán de Enseñanza por Correspondencia, de la Universidad de Tübingen organiza cursos a distancia para el perfeccionamiento y actualización del profesorado de toda la República Federal, subvencionados por la Fundación Wolkswagenwerk.

SUECIA

1. Finalidades

Suecia persigue, desde hace varios años, mantener constantemente informado al profesorado en ejercicio sobre:

a) La revisión de los programas vigentes.
b) La introducción de nuevos programas escolares.
c) Las innovaciones de carácter pedagógico-didáctico.

2. Prioridades

Se ha prestado especial atención al intercambio de opiniones, por medio de grupos de estudio, sobre pedagogía y metodología general.

Un primer paso se dio a este respecto, mediante la formación de expertos o consultantes en perfeccionamiento del profesorado, quienes determinan las prioridades y necesidades de este perfeccionamiento con base en los análisis de situación que realizan en todas las categorías de personal docente.

3. Organos responsables

A escala nacional, el organismo oficialmente encargado del perfeccionamiento es la Dirección General de la Instrucción Pública, dependiente del Ministerio de Educación.

A nivel regional existen cinco institutos de perfeccionamiento, cada uno de los cuales engloba un cierto número de provincias. Las actividades son organizadas oficialmente por las comisiones provinciales para la enseñanza y realizadas por los correspondientes institutos de perfeccionamiento. Comisiones escolares municipales se encargan de promover jornadas de estudio, círculos pedagógicos y coloquios, en los que se detectan las necesidades de perfeccionamiento, que se elevan a las comisiones provinciales y a los institutos regionales para la formulación de contenidos de los cursos y seminarios que estos últimos realizan.

4. Categorías de profesores beneficiarios

El perfeccionamiento alcanza a todos los niveles del profesorado, particularmente al encargado de materias prácticas.

También se realizan cursos destinados a los directores y administradores de centros docentes.

Entre unos y otros, el número de participantes se eleva a 80.000 anualmente.

5. Métodos y formas de perfeccionamiento

El perfeccionamiento está determinado, en cuanto a contenidos y formas, por las necesidades que detectan las autoridades y manifiestan los propios profesores.

Se realiza mediante:

— Cursos de verano, de una semana de duración, sobre Pedagogía y Métodos.
— Cursos de tarde, de seis días, sobre didáctica de una materia determinada.
— Jornadas de estudio, que comprenden conferencias dadas por especialistas que luego dirigen trabajos de grupo y visitas conducidas.
— Lectura de obras especializadas, que puede ser seguida o no de cursos por correspondencia.
— Asistencia directa de consultantes y expertos en perfeccionamiento.
— Cursos residenciales de un mes de duración para profesores de escuelas profesionales, que pueden beneficiarse de ellos, sin mengua de sus haberes, durante el tiempo lectivo.

Con el fin de que el profesorado pueda realizar su perfeccionamiento durante el curso escolar, los centros docentes pueden permanecer cerrados cinco días como máximo a lo largo de cada año.

Sólo las jornadas de estudio son obligatorias. Los demás tipos de cursos son de carácter voluntario.

CONCLUSION

Como puede observarse, las finalidades perseguidas por los distintos países europeos, en el perfeccionamiento de su profesorado, han sido y siguen siendo muy similares. Se ha puesto especial acento en la actualización del profesorado sobre tecnología educativa, si bien algunos países se han preocupado preferentemente de adecuarlo a los cambios introducidos en los programas de la educación primaria y secundaria.

En cuanto a la creación de Instituciones dedicadas a este perfeccionamiento, muy pocos países han tratado de abordar el problema. En los últimos años, solamente Suecia con sus cinco Institutos regionales y la República Federal de Alemania, a través de la Universidad de Karlsruhe, han realizado experiencias para la institucionalización del perfeccionamiento y actualización del profesorado en ejercicio.

Sin embargo España, mediante la creación de la red formada por los Institutos de Ciencias de la Educación en cada Universidad y del INCIE en el ámbito nacional, viene realizando una labor efectiva, que en los últimos años ha alcanzado a más de cien mil profesores de todos los niveles educativos. Hasta finales de 1974, la Dirección General de Ordenación Educativa autorizó más de 800 cursos de perfeccionamiento realizados por los ICE y otros 900 para la especialización del profesorado de Educación General Básica, organizados por comisiones provinciales creadas al efecto y supervisados en cada distrito universitario por los citados ICE.

Acompañamos, en anexo, un resumen de estos cursos en los que puede apreciarse el desarrollo progresivo de estas acciones hasta la publicación por el INCIE del Plan Nacional de Perfeccionamiento del profesorado para 1975 que se cita más arriba y que se ha hecho posible gracias a la creación de estas instituciones que han logrado canalizar y hacer efectiva la ingente tarea de poner al día al profesorado español.

ANEXO I

RESUMEN DE LOS CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO EN EJERCICIO, REALIZADOS POR LOS INSTITUTOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION Y AUTORIZADOS POR LA DIRECCION GENERAL DE ORDENACION EDUCATIVA DURANTE EL BIENIO 1973-74

(Agrupados según su contenido)

TEMAS	Curso 1973	Curso 1974	Total
Pedagogía general:			
Psicología	11	20	31
Sociología	5	10	15
Investigación Educativa	12	17	29
Tecnología de la Educación:			
Dirección y organización escolar	12	27	39
Programación	18	30	48
Evaluación	17	16	33
Técnicas de grupos	13	12	25
Técnicas de comunicación	3	4	7
Enseñanza personalizada	14	10	24
Enseñanza programada	5	4	9
Microteaching	10	12	22
Técnicas audiovisuales	11	16	27
Enseñanza a distancia	3	6	9
Otros	10	19	29
Didáctica general y especial:			
Didáctica general	10	18	28
Lenguaje	15	15	30
Idiomas modernos	25	60	85
Lenguas clásicas	3	5	8
Historia y Geografía	4	8	12
Ciencias Sociales	4	8	12
Filosofía	3	4	7
Religión	3	3	6
Matemáticas y estadística	11	27	38
Ciencias Naturales	11	20	31
Física y Química	10	18	28
Formación estética y musical	21	52	73
Formación tecnológica y profesional	9	21	30
Dibujo	2	5	7
Educación preescolar	4	8	12
Educación física	3	4	7
Cursos especiales:			
Formación de tutores	10	34	44
Educación especial	6	16	22
Orientación escolar y profesional	10	8	18
TOTALES	308	537	845

Fuente: Servicio de Formación del Profesorado. Dirección General de Ordenación Educativa.

AGRUPADOS SEGUN EL PROFESORADO A QUE VAN DESTINADOS

	Número de cursos en 1973	Número de cursos en 1974	Total
Profesorado de varios niveles	11	64	75
Profesorado de Educación Preescolar	13	11	24
Profesorado de E. G. B.	158	256	414
Profesorado de Bachillerato	74	123	197
Profesorado de C. O. U.	21	15	36
Profesorado de Formación Profesional	17	44	61
Profesorado de Escuelas Técnicas	11	13	24
Profesorado de Educación Especial	2	8	10
Profesorado de Escuelas de Magisterio	1	3	4
TOTALES	308	537	845

Fuente: Servicio de Formación del Profesorado. Dirección General de Ordenación Educativa.

ANEXO II

CURSOS DE ESPECIALIZACION DEL PROFESORADO DE EDUCACION GENERAL BASICA

MATERIAS	CURSOS		Total	Participantes
	Convocatoria junio 1972	Convocatoria mayo 1973		
1.ª etapa E. G. B.	—	12	12	600
Area Filológica - 2.ª etapa	221	60	281	14.050
Area de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza - 2.ª etapa	133	68	201	10.050
Area de Ciencias Sociales - 2.ª etapa	133	39	172	8.600
Formación Religiosa	118	16	134	6.700
Formación Física	89	7	96	4.800
Educación Estética y Pretecnológica	83	37	120	6.000
Técnicas Directivas	—	11	11	550
TOTALES	777	250	1.027	51.350

Fuente: Servicio de Formación del Profesorado. Dirección General de Ordenación Educativa.

Estudios específicos

LA INTEGRACION DE LOS CENTROS DE FORMACION DEL PROFESORADO DE EDUCACION BASICA EN LA UNIVERSIDAD *

Tomás ESCUDERO ESCORZA
Asesor Técnico de la División de Investigación
del ICE de la Universidad de Zaragoza

Elías FERNANDEZ URIA
Jefe del Servicio de Tecnología Educativa
del ICE de la Universidad de Zaragoza

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En educación existe una gran necesidad de contrastar experiencias entre niveles y ciclos, con vistas a beneficiarse de logros y hallazgos adaptándolos al ambiente propio. A esto se opone la tradicional inmovilidad ocupacional con que se enfrentan los profesores, no sólo para pasar de un nivel educativo a otro, sino para integrarse y adquirir experiencias en ocupaciones fuera del centro educativo.

Las estructuras jerarquizadas actuales no facilitan la movilidad entre niveles de los profesionales de la educación, y solamente se comprende el paso, por otra parte difícil, a un nivel educativo superior o puestos de administración dentro del propio nivel. La jerarquización existente ha hecho que sea impropio, en la mayoría de los países, hablar de «profesorado». Hay que distinguir entre «tipos de profesorado», ya que cada uno de ellos tiene unas connotaciones distintas, no sólo desde el punto de vista académico y profesional, sino desde el punto de vista social. En la actualidad es inoportuno definir «profesor elemental» como una profesión diferente, y a menudo distante, de «profesor de enseñanza media» y, por supuesto, de «profesor de enseñanza superior». La formación de los distintos tipos de profesores se lleva a cabo en centros diferentes con distintos *status, curriculum* y filosofía educativa. La jerarquización administrativa obstaculiza el flujo hacia niveles considerados

* Las ideas de este artículo están contenidas en el trabajo de los mismos autores, *Proyecto de Instituto de Ciencias de la Educación. Estructura y Funciones.* Plan Nacional de Investigaciones del INCIE. ICE de la Universidad de Zaragoza, 1975.

como superiores y la jerarquización social, cuando no la administrativa, el flujo hacia niveles considerados como inferiores.

Parece evidente que para dar más efectividad al proceso educativo, facilitar las innovaciones y fortalecer los derechos y obligaciones del cuerpo docente deben renovarse estos modelos profesionales, estudiando previamente cómo debe relajarse el sistema jerárquico para facilitar la movilidad interna y externa. Debe pensarse en la posibilidad de convertir al profesorado en un cuerpo único no jerarquizado, con vistas a evitar tensiones y obstáculos, y apoyar la colaboración entre distintos grupos de profesores, a la vez que se les proporcionan los incentivos, económicos y de otra índole, necesarios para dar el rango adecuado a la profesión docente.

Aunque son muchos y muy variados los aspectos que dificultan esta integración que proponemos, es evidente que uno de los más importantes y, sin lugar a dudas, el más básico, es el relativo a la formación inicial que reciben los distintos tipos de profesores y en concreto, el *status* académico de los centros en que se forman. La integración del profesorado debe comenzar con la integración de los Centros de formación, aunque esto no debe suponer la uniformidad de *curriculum,* sino la equiparación académica y social de centros y modelos de formación. La preparación académica y profesional para ejercer la docencia en distintos niveles educativos debe ser diferente, pero no existe ninguna razón lógica para determinar que debe ser inferior, académica y profesionalmente hablando, en unos niveles que en otros.

El profesorado de educación básica ha sido el que tradicionalmente se ha visto más profundamente afectado por esta situación discriminatoria, hecho que ha motivado en los últimos años un movimiento educativo internacional en busca de una solución al problema de la integración de la formación de este profesorado en la educación superior.

2. *STATUS* ACADEMICO DE LOS CENTROS DE FORMACION DEL PROFESORADO DE EDUCACION BASICA

Históricamente los colegios de formación de profesores (Escuelas Normales) crecieron aislados de las Universidades y, en muchos países, todavía se mantiene básicamente esta situación. La filosofía que apoyaba esta estructura era la de que los profesores de enseñanza primaria debían educarse en Colegios Profesionales Monotécnicos y que los de secundaria debían hacerlo en las Universidades. Esta dicotomía de sistemas de formación supondría una división de la profesión y convertiría a las Escuelas Normales en instituciones aisladas, académicamente modestas, y fundamentalmente con alumnos del sexo femenino (1).

En la actualidad, la reestructuración de los sistemas escolares, el nuevo y complejo papel de los profesores y su profesionalización son los factores principales que han conducido a que se acepte que la educación y entrenamiento de cualquier tipo de profesores es tarea de educación superior y que, por consiguiente, las Universidades deben tomar parte en el proceso, bien responsabilizándose de esta tarea formadora o supervisando y coordinando la labor de otras instituciones.

Durante los últimos treinta años, las Escuelas Normales de un gran número de países han hecho grandes esfuerzos para robustecer sus posiciones académicas alargando sus estudios, endureciendo sus pruebas de selección, elevando el nivel de los contenidos de sus cursos y comenzando a realizar proyectos de investigación educativa. Al mismo tiempo, las Universidades han tenido que plantearse el problema de profesionalizar el contenido de sus enseñanzas, que se habían convertido en excesivamente teóricas y no preparaban al estudiante para su ingreso en la vida profesional, de la forma requerida por la sociedad, y en particular al profesor para su integración en la vida escolar. Los dos tipos de instituciones se han puesto a caminar hacia un punto común, las Escuelas Normales desde un *curriculum* con matiz marcadamente profesional y débil desde el punto de vista académico y las Universidades desde la situación opuesta, *curriculum* orientado académicamente y muy débil en lo relativo a orientación profesional. Esta situación ha conducido a redefinir las relaciones entre Escuelas Normales y Universidades, o a definirlas por primera vez, en muchos países.

La situación actual de los Centros de Formación de Profesorado de Educación Básica varía mucho de un país a otro, pero puede generalizarse que la tendencia es a integrarlos dentro de las instituciones de Educación Superior, con requisitos previos de ingreso similares a los de las Universidades, y a que sus títulos tengan un rango académico y social equivalente a los otorgados por éstas tras estudios de duración similar. En España la Ley General de Educación de 1970 integró a las Escuelas Normales en las Universidades, dándoles el rango de escuelas Universitarias; en Inglaterra y Gales retuvieron su independencia, pero fueron puestas bajo una supervisión universitaria (ahora la situación es confusa); en Estados Unidos y Canadá pasaron asimismo a los campus universitarios; en Suecia y Alemania están siendo absorbidas por las grandes estructuras universitarias que se están instituyendo; en Dinamarca permanecen aisladas de las Universidades, pero en estrecho contacto con la Escuela Real Danesa que tiene un papel equivalente al de las universidades en otros países, y en Japón se crearon en 1971 las Universidades de Educación encargadas de la formación específica de profesores de educación primaria y secundaria. En Francia y Holanda se conservan estables los dos estratos de centros y profesores, las Escuelas Normales francesas y las Academias de Pedagogía holandesas no tienen relaciones oficiales con las Universidades. Como se observa, la tendencia más generalizada es la de iniciar el largo camino que debe conducir a la obtención de uno de los objetivos básicos de cualquier reforma educativa profunda, esto es, la integración de la formación de docentes y del profesorado de todos los niveles. Hay países como Japón, Canadá y Estados Unidos en que la integración es prácticamente una realidad, otros como España, Alemania y Grecia en los que el proceso ha comenzado y otros como Dinamarca, Francia y Holanda en los que la situación dividida se mantiene por el momento.

Antes de entrar a analizar algunos ejemplos concretos sobre la problemática que nos ocupa, conviene señalar que, mientras cada país no tenga un modelo universitario satisfactorio de educación profesional y formación de profesores, parece prematuro pensar en solucionar el problema de la división de tipos de formación, destruyendo la institución «escuela normal»; antes bien, se debe fortalecer, incluso dándole potencial investigador, al tiempo que se estudian modelos de integración y cooperación con las Universidades.

3. PROYECTOS DE INTEGRACION EN ALEMANIA FEDERAL

Las escuelas normales alemanas *(Paedagogische Hochschulen)* han adquirido recientemente el derecho a otorgar doctorados y han sido puestas en situación de saltar al nivel más alto de educación superior con el acuerdo, tras intensas discusiones, de creación de las *Gesamthochschulen* (Escuelas Superiores Integradas) en 1970 (2). Hasta dicho momento, el sistema de formación del profesorado era, en líneas generales, el siguiente: los profesores de la escuela primaria se formaban durante dos o tres años en las escuelas normales, los profesores de nivel intermedio de la enseñanza secundaria recibían su formación pedagógica, complemento a su formación académica, generalmente universitaria, en cursos organizados por las escuelas normales o las propias Universidades, y los profesores de nivel superior de la enseñanza secundaria se formaban por cuatro o más años en las universidades, tras lo que seguía un período de entrenamiento de dos años, modestamente remunerado, en las pequeñas instituciones estatales llamadas *Studienseminar* (3).

Este sistema, que se basaba en la temprana selección entre los más o menos capaces y la ideología de que el talento lo da la naturaleza y es escasamente afectado por la educación, afirmando por consiguiente la discriminación social y la desigualdad de oportunidades, no podía resolver las necesidades educativas planteadas, ni resistir las presiones del estamento discente, del docente y de los científicos y pedagogos (4).

En 1970 surgió el proyecto de creación de las Escuelas Superiores Integradas, propuesto por algunos estados e incorporado en la «Ley Básica de Instituciones de Educación Superior» por el ministro Federal de Educación y Ciencia. Las discusiones estaban centradas en tres estamentos: el Gobierno Federal, con una ideología social-demócrata de favorecer la igualdad de oportunidades; los once Estados Federales, con lealtades políticas divididas, y la Conferencia de Rectores, para la que el proyecto nacional sólo era factible dejando libertad a las instituciones de educación superior para tomar la línea de la *integración,* que presupone la creación de una institución unificada, o la línea de la *cooperación,* en la que las instituciones trabajan unidas pero conservan su independencia básica.

El modelo de integración es el preferido, en general, por los Estados con mayoría social-demócrata, la Conferencia de Rectores y los sindicatos de profesores, con excepción del de profesores de *Gymnasium.* Dentro de este modelo, la tendencia inicial ha sido la de integrar a los profesores de las escuelas normales en los departamentos universitarios de educación; sin embargo, en la Universidad de Frankfurt, el departamento de educación fue disgregado y los profesores de didácticas fueron integrados en los departamentos especializados respectivos. Este buen intento se encontró con el problema del aislamiento, caso del departamento de matemáticas, en el que se veía a un número reducido de profesores de didáctica desconectado del bloque más numeroso de especialistas en matemáticas, sin ningún interés en la enseñanza secundaria o primaria y atribuyéndose, con base en la experiencia, el conocimiento de las técnicas didácticas. Para paliar este problema, la propia Universidad de Frankfurt está organizando un Centro en el que participen todos los profesores de didácticas, junto con psicólogos y sociólogos de la educación. El Ministerio de Cultura de Hessen, que apoya también la estrategia de integración por departamentos, ve el problema de los matemáticos

como transitorio y de menor peso que las ventajas que supondrá dicha integración, a la larga, para profesores y alumnos.

En los Estados en los que se ha seguido el modelo de cooperación, la coordinación de los cursos supone un acuerdo sobre los papeles académicos de las distintas instituciones, el contenido del *curriculum* y el establecimiento de comités unificados a nivel departamental y de gobierno, pero, en esencia, las instituciones permanecen separadas, conservando, especialmente las escuelas normales, muchas de sus peculiaridades y presupuestos académicos anteriores. La pregunta que no ha sido contestada todavía es si este modelo supone un paso intermedio para una futura integración, o si la colaboración encontrará el equilibrio suficiente para que los caminos separados, pero coordinados, se mantengan. De momento ese equilibrio no se ha conseguido.

Los *Studienseminar,* dependientes de los Ministerios de Cultura de cada Estado, quieren conservar el control sobre la última etapa de la formación remunerada, para evitar el mantenimiento de estudiantes subversivos. De cualquier forma, la tendencia más defendida es la de integrarlos en los *Gesamthochschulen.*

4. INSTITUTOS Y ESCUELAS DE EDUCACION EN INGLATERRA Y GALES

Los Institutos Universitarios de Educación han sido durante treinta años los eslabones de enlace académico entre las universidades y las escuelas normales en Inglaterra y Gales, aunque fueran instituciones independientes desde el punto de vista administrativo. La mayoría de las personas implicadas en la educación de profesores deploran la reciente decisión del Gobierno, que desmantelará gran parte de esta estructura y moverá a las escuelas normales a la esfera politécnica. Se opina que el cambio supondrá un perjuicio, desde el punto de vista académico, tanto para las escuelas normales como para las universidades (2).

En 1944 el *McNair Report* abogaba por la creación de «Escuelas Universitarias de Educación», en las que trabajarían al unísono, de igual a igual, los departamentos universitarios y las escuelas normales, dando un carácter unitario a la formación de profesores (5).

Estas ideas no se realizaron plenamente, pero aparecieron los «Institutos Universitarios de Educación» que, aunque eran centros más modestos que las escuelas de educación propuestas, iban a mantener durante veinte años un nivel aceptable de colaboración con las escuelas normales.

El equilibrio se rompió con la aparición en 1963 del *Robbins Report,* que abogaba por crear la oportunidad de graduación para los estudiantes de escuelas normales, adecuando el *curriculum* a los *standards* universitarios, pero manteniendo la orientación profesional de los estudios.

Se proponía la creación del «Bachelor of Education» («B. Ed.»), que consistiría en los tres años del *curriculum* existente en las escuelas normales, mas un cuarto año de formación educacional y académica más intensiva. Se recomendaba la vuelta al concepto apuntado por el *McNair Report* de escuelas de educación, en el sentido de convertir el «B. Ed.» en un grado universitario, y que las escuelas de educación asumieran responsabilidades en el Gobierno y financiación de las escuelas normales (6).

Las universidades aceptaron el «B. Ed.», aunque por algún tiempo hubo división de opiniones sobre si debiera ofrecerse como un *pass degree* (apto-no apto), o como un *honours degree* (con calificaciones), convirtiéndolo así en un grado de rango equiparable a cualquiera de los otros «Bachelor» otorgados por las universidades. Las universidades inglesas se sentían remisas a aceptar y confirmar un título en una materia en la que no estaban preparadas.

Esta asociación universidades-escuelas normales durante treinta años está prevista que desaparezca al final de los años setenta, gracias al Proyecto Binario de Educación Superior anunciado en 1965 por el laborista Mr. Crosland, secretario de Estado para Educación, que ofrece una rivalidad provechosa entre dos sectores de la educación superior, el sector público, escuelas normales, escuelas politécnicas, etc., y el sector que comprende universidades autónomas, entre las que se incluyen algunas tecnológicas formadas a partir de colegios de tecnología avanzada ya existentes (7).

Los sindicatos de profesores y los mismos estudiantes han tomado la antorcha de protesta contra la filosofía binaria, a la que se ataca de discriminatoria y de que introducirá dos clases jerarquizadas de estudiantes universitarios. Por el contrario, los defensores del sistema binario señalan que no se pretende crear una clase de estudiantes y graduados de segunda categoría, sino abrir la vía a otros sistemas de educación superior distintos de las universidades, lo suficientemente fuertes como para resistir los intentos de asimilación de éstas.

En 1971 el *James Report* propuso la eliminación del «B. Ed.» y el desmantelamiento de las *area training organizations* de los institutos de educación universitarios, lo que probablemente acarrearía la desaparición de los propios institutos. En 1972 el Gobierno dio luz a sus decisiones con la publicación del «libro blanco» *Education: A Framework for Expansión,* en el que se mantenía el «B. E.» como un *pass degree,* tras tres años de estudio, o como un *honours degree* si se completaba con un cuarto año, pudiendo validarse por los organismos existentes, incluso por las Universidades.

En las circunstancias actuales, a la vista de la problemática expuesta, es difícil predecir el futuro de las relaciones entre escuelas normales y Universidades en Inglaterra y Gales. Ciertamente, la filosofía binaria no parece que vaya a imponer un soporte académico, para aquéllas, adecuado a las necesidades que tienen planteadas con las innovaciones educativas. Por otra parte, resulta lógico pensar que un sistema educativo tan libre como el inglés, en el que las universidades, escuelas normales e instituciones regionales y locales disfrutan de un grado muy amplio de autonomía, no va a permitir que se interrumpa una colaboración académica tan provechosa entre las distintas instituciones como la promovida por los *McNair* y *Robbins Reports.* Posiblemente, los vínculos administrativos, que nunca fueron fuertes, se relajarán más todavía, pero la colaboración en diseño del *curriculum* se mantendrá si los británicos quieren poseer un sistema educativo acorde con los tiempos.

5. EL SISTEMA DE ESCUELAS NORMALES INDEPENDIENTES EN DINAMARCA

Dinamarca presenta un interesante ejemplo de sistema dividido de formación de profesores. La división está relacionada con los dos períodos escolares principales, esto es, la Escuela Popular, a la que asisten todos los niños du-

rante los diez primeros grados, y el *Gymnasium,* al que acceden los más aventajados. Estos dos niveles son cerrados, siendo muy difícil para los profesores moverse entre uno y otro.

Las escuelas normales fueron creadas en la primera mitad del siglo XIX, para buscar remedio a la necesidad de profesorado con que se encontraba la «escuela popular», y durante mucho tiempo ha sido la alternativa de educación avanzada para todos aquellos estudiantes que no podían acceder al *Gymnasium.* En 1960 las escuelas normales fueron establecidas legalmente dentro de la educación superior y se intentó integrarlas en las universidades, pero la reacción de aquéllas fue totalmente contraria a la integración, alegando que redundaría en deterioro de su identidad (2).

Esta postura de las escuelas normales se basa en el prestigio que tienen en Dinamarca, en muchos aspectos superior al de las universidades, sobre todo tras los problemas disciplinarios en que éstas se han visto envueltas últimamente, y en especial por la existencia de la Escuela Real Danesa de Estudios Educacionales, fundada en 1856, situada en Copenhague y con siete ramas o divisiones en otros tantos lugares del país. Esta prestigiosa institución proporciona cursos de perfeccionamiento para profesores de la escuela popular y de las escuelas normales, y desde 1963 ofrece estudios para la obtención de un grado equiparable al Master en Educación.

Aunque las veintinueve escuelas normales danesas no tienen relación formal alguna con la Escuela Real, las relaciones informales son muy estrechas, no sólo porque la mayoría de los estudiantes de ésta provienen de aquéllas, sino porque, cada vez más, los puestos de profesores de las escuelas normales se nutren con graduados de la Escuela Real, en competición con los de las universidades.

Esta atípica situación danesa tiene todos los visos de perpetuarse por largo tiempo, más aún si se consolida el éxito de ciertas instituciones experimentales de formación del profesorado que se han ido creando en los últimos años. Por otra parte, cabe pensar que una colaboración entre escuelas normales y universidades necesariamente resultaría beneficiosa para ambas instituciones y para la Escuela Real, que proporcionaría el punto de equilibrio necesario. Sin embargo, conviene señalar de nuevo que no parece que dicha colaboración pueda iniciarse en Dinamarca de momento, a no ser que se dicte a nivel político.

6. ALGUNOS EJEMPLOS DE INTEGRACION

Existen algunos países en los que ya se ha dado el paso de integrar completamente la formación de profesores de nivel primario en el marco universitario, equiparando títulos académica y socialmente. Japón, Canadá y Estados Unidos son muestra de ello.

En 1971, la tercera reforma nacional japonesa crea las «Universidades de Educación», encargadas de la formación específica de profesores de nivel primario y secundario (8). El sistema se mantiene abierto para los titulados de otras universidades, con posibilidades de acceder, asimismo, a la docencia. Este proceso de integración ha sido excesivamente rápido y no se han resuelto algunos problemas importantes. Socialmente los nuevos Centros siguen teniendo menos prestigio que las facultades tradicionales y su profesorado no

tiene un nivel de formación equivalente al de otras facultades y escuelas superiores.

En Canadá, aunque cada provincia tiene una normativa propia de exigencias, es necesario poseer un título universitario para ejercer la docencia a cualquier nivel. En Ontario, donde perdura el sistema antiguo de escuelas normales, se van a integrar éstas por completo en la universidad, otorgando títulos paralelos y semejantes. Las cuatro provincias occidentales, British Columbia, Alberta, Saskatchewan y Manitoba, tienen un programa de formación parecido para el profesorado de enseñanza primaria y secundaria. El programa dura cuatro o cinco años e incluye un año de práctica docente tras la obtención del diploma universitario (Bachelor) (9).

En los Estados Unidos se han elevado progresivamente el rango y las exigencias académicas de los «Teachers Colleges» (antiguas escuelas normales). Los niveles de exigencias son similares para los profesores de educación primaria y los de educación secundaria en casi todos los estados. Muchos de estos «Colleges» se han transformado en «Liberal Arts Colleges» (Colegios Universitarios de Artes liberales), otorgando títulos académicos equiparables a las demás instituciones universitarias (10). Sin embargo, son muchos los problemas en los que se hallan envueltos estos centros en la actualidad, proponiéndose por los especialistas en educación básica que amplíen sus currículos hacia carreras nuevas, con amplias posibilidades de servicio a la colectividad (11).

Se tiende hacia sistemas más abiertos, en los que los futuros profesores adquieran la formación básica necesaria en Centros habituales de educación superior y la formación pedagógica en los correspondientes departamentos o escuelas de educación.

Los nuevos programas conducentes a la obtención del «Master of Arts in Teaching» (M.A.T., Master de Enseñanza), de la Universidad de Harvard, han sido imitados por la mayor parte de las universidades más prestigiosas del país.

Aunque de momento los modelos de formación son diferentes para cada estado, la tendencia vigente es la de buscar criterios de unificación y estandarización. Actualmente, el simple título universitario (Bachelor), obtenido tras cuatro años de estudio en un *college* o facultad, acredita para ejercer la docencia en gran parte de los estados, pero en algunos, caso de California, se les exige además una credencial para la enseñanza (Teaching credencial), lo que supone un año de estudio, a nivel de postgraduado, en materias educativas y práctica docente supervisada.

7. LA INTEGRACION DE LAS ESCUELAS NORMALES EN ESPAÑA

La conversión de las Escuelas Normales españolas en Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica ha supuesto la integración de aquéllas en la educación superior, por el momento, desde el punto de vista jurídico-administrativo. El cambio de nombre y de dependencia no se ha visto plasmado en un cambio real de los centros, que conservan la misma estructura, el mismo profesorado y una filosofía educacional muy similar.

Aunque el alumnado de estas nuevas escuelas debe superar las mismas exigencias de ingreso que el resto del alumnado universitario y se hayan introducido cambios en los planes de estudio, la realidad es que los estudios de profesorado de EGB siguen apareciendo, en gran parte de los casos, como una alternativa para los alumnos que ven dificultades en su caminar por una facultad o escuela superior tradicional.

De alguna forma, se sigue manteniendo la jerarquización académica de los dos tipos de profesorado (elemental y secundario), lo que perpetúa la separación social de los dos grupos de educadores. En la actualidad la situación entre los dos estamentos docentes es de cierta tensión, como consecuencia del acceso del profesorado de EGB a cursos tradicionalmente encuadrados en la enseñanza secundaria.

El acceso a la enseñanza elemental de los diplomados universitarios en facultades tradicionales, por una parte, y de los titulados de Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB, por otra, supone un sistema abierto que puede resultar enriquecedor y efectivo si se equiparan convenientemente las dos nuevas vías de formación, esto es, fortaleciendo la formación profesional de los diplomados y potenciando la formación académica de los titulados de escuelas del profesorado. Los Institutos de Ciencias de la Educación deben jugar un papel preponderante en la solución de estos problemas.

El necesario fortalecimiento de las escuelas universitarias del profesorado de EGB es un problema de difícil solución por el momento. Las universidades no cuentan con doctores y especialistas suficientes para una potenciación inmediata. Por otra parte, no parece que la solución sea la de esperar unos años hasta que existan más doctores formados en las facultades tradicionales que, progresivamente, fueran adscritos a las escuelas universitarias del profesorado. Si esta fuera la línea de potenciación, dichas escuelas se convertirían en centros con una orientación académica pura que iría en contra de la filosofía educativa en la que deben moverse. La solución debe buscarse en la formación, a través de los Institutos de Ciencias de la Educación, de especialistas en didácticas, que junto con los especialistas que provengan de las facultades, principalmente las más entroncadas con las ciencias de la educación, puedan formar un profesorado capaz de ofrecer una educación integrada acorde con las necesidades del profesorado elemental.

8. CONCLUSIONES

Hemos podido observar que aunque el panorama internacional presenta ejemplos muy variados, y a veces distantes, en lo relativo a integración de la formación de docentes, la filosofía educativa vigente tiende a apoyar la integración de los sistemas de formación, equiparando titulaciones y currículas.

En el caso español la estructura jerarquizada de los distintos tipos de profesores es uno de los factores que más dificultan la reforma educativa. Es necesario lograr la equiparación social de los docentes de los distintos niveles, para lo que hay que conseguir una titulación profesional, y no solo legislativamente, equiparable, lo que no se opone a una especialización concreta, de acuerdo con el nivel educativo a que se dirijan. Incidiendo en este punto, se debe trabajar en la integración académica real de las Escuelas

Universitarias del Profesorado de Educación General Básica en la Educación superior. La equiparación del *status* del profesorado es la base necesaria para una integración profesional de todo tipo de docentes que potenciaría la capacidad de reforma del sistema.

REFERENCIAS

(1) FORD, B.: *Universities and Teachers' Colleges. A Study of changing Relationships. An Overview*, OCDE, París, 1974.

(2) FORD, B.: *Universities and Teachers' Colleges. A Study of changing Relationships. Some European Experiences*, OCDE, París, 1974.

(3) HAHN, W.: «American Teacher Education Through French and German Eyes» *The Journal of Teacher Education*, vol. XXIII, núm. 2, pp, 199-202, Summer, 1972.

(4) MULLER, P.: *Teacher Education in the Federal Republic of Germany*, UNESCO, París, 1972.

(5) *The McNair Report, Board of Education.* Londres, 1944.

(6) *Higher Education*, Report of the Committee Appointed by the Prime Minister under the chairmanship of Lord Robbins, Londres, 1963.

(7) FOWLER, G. T.: «The Binary Policy in England and Wales», en *Universities Facing the Future.* W. Roy Niblett y R. Freeman Butts, Londres, 1973.

(8) TAKAKURA, S.: *Tendences nouvelles en matière de formation initiale et continue des enseignants au Japon*, OCDE, París, 1974.

(9) McDIARMIND, G.: *La formation des enseignants canadiens: Tendences Générales et études de cas de tentatives d'innovations*, OCDE, París, 1974.

(10) GODDAN, R.: *L'évolution des relations entre les universités et les autres institutions responsables de l'éducation et de la formation des enseignants en Amérique du Nord*, OCDE, París, 1974.

(11) BIGELOW, D. N.: (ed). *The liberal Arts and Teacher Education: A Confrontation*, University of Nebraska Press, Lincoln, 1971.

LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO EN LOS INSTITUTOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION *

Tomás ESCUDERO ESCORZA

Asesor Técnico de la División de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza

Elías FERNANDEZ URIA

Jefe del Servicio de Tecnología Educativa del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza

I. INTRODUCCION

La formación inicial del profesorado en los ICEs (desarrollada fundamentalmente en la actualidad en torno a los niveles de Bachillerato y Formación Profesional) aboca en la concesión del conocido Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). De acuerdo con las disposiciones previstas en la Ley General de Educación (1), los profesores de Bachillerato, de las Escuelas Universitarias y de Formación Profesional lo obtendrían, después de la titulación científica respectiva, mediante cursos intensivos dados en los Institutos de Ciencias de la Educación; los profesores de Educación Universitaria lo obtendrían durante el período de Doctorado o de su actuación como profesores ayudantes. Aunque la posesión del Certificado constituye un mérito equiparable a la práctica docente, no es exigible dicha profesión a titulados con arreglo a planes de estudios aprobados con anterioridad a la Ley General de Educación (2).

1.1 *La formación pedagógica de los profesores de Bachillerato.*

Es en este nivel donde más intensamente han trabajado los ICEs hasta la actualidad. De acuerdo con la legislación vigente (3) se estructura esta formación en dos ciclos, ambos con una duración mínima de ciento cincuenta horas. El primer ciclo es de carácter teórico, abarcando los siguientes aspectos básicos: 1) Principios, objetivos y problemática de la educación en los aspectos psicológicos, sociológicos e históricos; 2) Tecnología y sistemas de innovación educativa; 3) Didácticas especiales.

El segundo ciclo es de carácter práctico, debiendo consistir en el ejercicio de la labor docente de los candidatos en los Centros que el ICE determine, bajo la responsabilidad de dos o tres tutores distintos del área de la enseñanza correspondiente.

---

* Las ideas de este artículo están contenidas en el trabajo de los mismos autores, *Proyecto de Instituto de Ciencias de la Educación. Estructura y Funciones.* Plan Nacional de Investigaciones del INCIE. ICE de la Universidad de Zaragoza.

(1) Ley General de Educación, artículo 102, 2.

(2) Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa de 17 de mayo de 1972, sobre ámbito de aplicación de los Certificados de Aptitud Pedagógica («BOE» del 15 de abril de 1972).

(3) Orden de 8 de julio de 1971 sobre Actividades Docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los Universitarios («BOE» de 12 de agosto de 1971).

1.2 *La capacitación pedagógica de los profesores de Formación Profesional de 1.º y 2.º Grado.*

También en este caso (4) se ha legislado una estructura en dos ciclos, que serían impartidos por los ICEs en colaboración con los Centros experimentales de Formación Profesional. La duración de ambos ciclos sería de cien y ochenta horas, respectivamente, haciéndose énfasis en los problemas específicos de la formación profesional. En el primer ciclo se desarrollan dos grandes temas: *a)* Principios objetivos y problemática de la educación, y *b)* Tecnología y sistemas de innovación educativa. En cuanto al segundo ciclo, sería de carácter mixto (teórico-práctico) y a partir de las didácticas especiales se simultanearían las prácticas docentes.

En lo que se refiere a la formación pedagógica del profesorado de Escuelas Universitarias y de Facultades y Escuelas Técnicas no existe actualmente legislación que regule la estructura y modalidades de los cursos a seguir. También está por regular la formación de los diplomados universitarios que quieran realizar docencia a nivel de EGB (certificado de aptitud pedagógica para la Educación Básica) y no existen todavía líneas claras de actuación de los ICEs en este sentido.

En los apartados siguientes analizaremos con brevedad diversos aspectos a considerar en el campo de la formación inicial y extraeremos algunas conclusiones y consecuencias relevantes para la actuación de los ICEs y el mejoramiento de la situación actual.

2. ANALISIS GENERAL: LA FORMACION ACADEMICA Y LA FORMACION PEDAGOGICA

Hasta el momento, los Institutos de Ciencias de la Educación han actuado en la mayoría de los casos de una forma independiente y no coordinada con los objetivos propios de los demás centros de formación superior. La formación científica o académica no ha tenido, por lo tanto, prácticamente ninguna relación con la formación profesional para la docencia. Esta situación tiene indudablemente diversos aspectos positivos, dada la problemática particular de las Facultades y Escuelas Universitarias, pero también ha dado como resultado algunos problemas de difícil solución.

De acuerdo con Hollins, por ejemplo (5), supone una notable ventaja separar la formación académica de la formación profesional (pero sin aislarlas), puesto que cada parte tiene unos objetivos y requisitos diferentes. En esta línea se mueven los ICEs, que se han creado en parte con la finalidad de completar la formación científica previa en el caso de las personas que se quieran dedicar profesionalmente a la docencia. En los países con sistemas abiertos, como es el caso de los Estados Unidos, es posible obtener una formación pedagógica posterior a la titulación universitaria que abre las posibilidades de ejercer labor docente no solamente en el nivel secundario, sino también en el nivel básico o elemental.

No conviene, sin embargo, pensar que una total separación entre los dos niveles de formación contribuye a resolver de forma decisiva los problemas

---

(4) Orden de 25 de mayo de 1972 sobre la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica para los profesores de Formación Profesional de 1.º y 2.º Grado («BOE» de 10 de junio de 1972).

(5) HOLLINS, T. H. B.: «Desirable Changes in the Structure of Courses», en F. H. Hilliard, ed. *Teaching the Teachers: Trends in Teacher Education,* George Allen and Unwin, London, 1971, pp. 88-103.

que en la actualidad se tienen planteados. Como ha dicho Silberman (6), no es posible reformar la educación de los profesores sin reformar la educación superior (de la misma forma que es bastante ineficaz intentar reformar aquella educación sin promover simultáneamente cambios adecuados en las escuelas y centros de enseñanza primaria, secundaria, etc.). Fundamentalmente, la debilidad de la formación del profesorado refleja la debilidad de la educación superior en general. Por otra parte, los centros de formación de docentes han estado tradicionalmente situados en un plano inferior a los restantes centros, y esto ha influido notablemente en determinados resultados. El objetivo de las Facultades y Escuelas Superiores no ha sido casi nunca la formación de profesionales de la enseñanza y, de aquí, la importancia de potenciar mucho más las Instituciones y Departamentos de Educación, surgidos con la finalidad de remediar estas lagunas formativas.

Los objetivos de los Institutos de Ciencias de la Educación, a nuestro juicio, deberían ir más allá de la simple transmisión de técnicas de enseñanza, motivación y comunicación. Es, sin embargo, muy difícil para los profesores hacer una crítica profunda de temarios y sistemas educativos y dominar la metodología de la construcción y evaluación de programas y currícula sin un suficiente dominio del campo o área del saber correspondente. Es imposible en unos cuantos cursillos ofrecidos en los ICEs poner remedio a *deficiencias graves de formación* acumuladas a lo largo de varios años de estudios universitarios mal enfocados. En algunos casos, como ocurre en el campo de las ciencias, por poner un ejemplo, la especialización casi exclusiva en un área concreta dificulta la introducción de enfoques didácticos globales e integrados. De acuerdo con Ost (7), «los individuos orientados hacia su disciplina de especialización deben ser reorientados si conviene que trabajen con éxito en currícula unificados. Los planes de estudios universitarios, orientados hacia la disciplina, son ciertamente obstáculos de gran magnitud. Hay evidencias sugiriendo que las Universidades se están moviendo en la línea de estructuras más interdisciplinares». Consideraciones similares podrían hacerse respecto a las especializaciones en los campos de las Humanidades. Otros problemas, puestos frecuentemente de evidencia en los cursos de aptitud pedagógica en los ICEs, y que reflejan deficiencias formativas previas, serían:

— Dificultades de expresión oral y para el trabajo en equipo.
— Escasez de formación básica sobre aspectos socio-políticos intervinientes en el proceso educativo.
— Capacidad crítica reducida, que discurre más sobre los planos anecdótico, superficial y aparente, que entre las capas de análisis más profundo.
— Dificultades para el desarrollo de proyectos y para el estudio independiente, búsqueda de fuentes de información y realización de trabajos de análisis e investigación.
— Formación humanística reducida por parte de educadores procedentes de las áreas científicas.
— Dificultades de manipulación de entes simbólicos por parte de los educadores que proceden de las áreas humanísticas, lo cual supone

(6) SILBERMAN, C. E.: *Crisis in the Classroom*, Vintage Books, Nueva York, 1971, pp. 374-410.
(7) OST, D. H.: «Changing Curriculum Patterns in Science, Mathematics and Social Studies», *School Science and Mathematics*, vol. LXXV, núm. 1, 1975.

una fuerte traba para la introducción y manejo de conceptos estadísticos y técnicos.

Si el profesorado ha de contribuir de forma adecuada a desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de análisis de los alumnos, convendría quizá plantearse la necesidad de introducción de los períodos de formación profesional-pedagógica a niveles suficientemente tempranos dentro de la estructura universitaria (por ejemplo, al comenzar los segundos ciclos de licenciatura para el profesorado de Bachiller). O, por lo menos, promover una mayor coordinación y cooperación entre los ICEs y las demás instituciones de Educación Superior.

3. LA FORMACION TEORICA Y LA FORMACION PRACTICA: INTERRELACIONES

El problema de la formación pedagógica de los docentes se centra en los siguientes puntos fundamentales:

1. ¿Qué contenidos conviene incluir en los cursos destinados a la formación teórico-básica? ¿Con qué intensidad se han de tratar y qué duración deberían tener con objeto de cubrir unas metas u objetivos mínimos?
2. ¿Cómo se ha de estructurar la formación práctica? ¿Cómo se ha de interrelacionar con la teórica de manera que se consiga la máxima eficacia posible?
3. ¿Qué sistemas de evaluación del profesorado participante son los más convenientes?
4. ¿Qué tipos de especializaciones deberían ser incluidos con objeto de dar cabida a una serie de roles profesionales existentes en el campo de la docencia?

Ya no se puede pretender, como apuntaba Conant en otro tiempo (8), que la práctica pedagógica sea el elemento fundamental en torno al cual gire todo el programa. A Conant le preocupaba más el desarrollo del «saber hacer» que la capacidad de análisis en torno al «por qué». De todas formas, conviene puntualizar que no existe ni debería existir un conjunto único de respuestas a las preguntas anteriores. El proceso educativo en general (y la formación del profesorado en particular) es el resultado de la interacción de un conjunto de saberes mejor o peor establecida y de un sistema de *valores y concepciones* del hombre y la sociedad. Como bien ha dicho Stiles (9), «el proceso de la educación de profesores continúa siendo más un arte que una ciencia, más político que profesional, y más socialmente relevante que académico». Es, sin embargo, de gran trascendencia analizar los puntos y aspectos implicados a la luz de diversas consideraciones teóricas y experimentales de actualidad con objeto de no improvisar ni tomar decisiones en un vacío conceptual. Los autores de este trabajo se encuentran, en este sentido, fuertemente inspirados por la filosofía dimanada de los programas e investigaciones de Arthur Combs (10), con su enfoque humanista de la

(8) CONANT, J. B.: *The Education of American Teachers*, Nueva York: McGraw Hill, 1964.

(9) STILES, L. J.: «New Frontiers in Teacher Education», *The Journal of Educational Research*, vol. 67, número 3, noviembre 1973, pp. 123-126.

(10) COMBS, A. W.: «Algunos conceptos básicos para la formación de profesores», *La Educación Hoy*, vol. 2, núm. 1, enero 1974.

formación del profesorado. Se centra este enfoque en la realidad personal de los docentes, en sus necesidades individuales, en el desarrollo de modos personales y auténticos de enseñar y de la necesidad de aprender y perfeccionarse. Todo esto debería, asimismo, conjugarse con un profundo conocimiento de la realidad socioeducativa y una sensibilidad especial hacia las necesidades educacionales de la sociedad.

La teoría pedagógica, en esta línea, puede ser una guía valiosa en el proceso de toma de decisiones. Esta teoría, comunicada a través de los cursos impartidos en los ICEs, debería ser más de tipo descriptivo e iluminativo que prescriptivo, con objeto de que los profesores en formación la utilicen en la concepción de estilos pedagógicos propios y personales. «La finalidad de la teoría educacional —ha dicho Entwistle (11)— es evocar juicios más bien que obediencia ciega. La aplicación de la teoría a la práctica docente implica la iluminación de las tareas prácticas con una inteligencia crítica, más bien que la aplicación de un buen consejo.» La educación de un *verdadero profesional* de la enseñanza se debería mover, por consiguiente, más en torno a líneas flexibles y evolutivas que a líneas rígidas y prescriptivas. No se debería impartir una educación tecnicista (de «recetas»), sino una educación amplia, con énfasis en la capacidad de adaptación a circunstancias distintas y de análisis y renovación permanentes. Esta educación procuraría evitar el favorecimiento de un excesivo individualismo, ajeno a las necesidades de colaboración de trabajo en grupo y de respeto a los objetivos y directrices tomados por el conjunto profesional.

Debemos contribuir, en resumidas cuentas, al desarrollo de una conciencia profesional adecuada, que considere a la figura del profesor desempeñando un papel importante y decisorio dentro del marco de su centro de trabajo. En este sentido, no conviene enraizar la formación teórica en terrenos abstractos y alejados de la realidad educativa y de situaciones y problemas concretos. Si esta formación ha de contribuir a enriquecer notablemente *la eficacia profesional,* no debe ser, por una parte, excesivamente teórica y alejada de las verdaderas necesidades profesionales ni, por otra, trivial, simple, constreñida a aspectos demasiado concretos y aislados. La Filosofía, Sociología y Psicología de la educación incluidas han de entroncarse de forma efectiva en un quehacer profesional mejorado y enriquecido. Lo mismo cabría decir de los restantes componentes de la formación.

4. ESTRUCTURAS DE FORMACION TEORICA

Las estructuras más adecuadas deberían reflejar no solamente una filosofía y planteamiento coherentes, sino también tomar en consideración los diferentes resultados experimentales en torno a métodos y enfoques analizados. Desgraciadamente, con mucha frecuencia los programas de formación adolecen de una improvisación y falta de claridad en sus objetivos que se reflejan en una ineficacia y pérdida de esfuerzos considerables. Como ha dicho Silberman (6), «la educación y el curriculum suponen algo más que un conjunto de cursos y materias elegidos al azar. Si la educación liberal —la educación de los profesores— no ha de resultar ser una derivación ocasionalmente afortunada de otras actividades, debe haber una concepción previa...

(11) ENTWISTLE, H.: «The Relationship between Theory and Practice», en J. W. Tibble (ed.), *An Introduction to the Study of Education,* Routledge and Kegan Paul, Londres, 1971.

de cuáles son los objetivos, de cuál es su sustancia». Con frecuencia las secuencias y agrupamientos de materias se apoyan más sobre la tradición y la inercia que sobre un examen minucioso y analítico.

En el estudio de Cyphert (12) en torno a la investigación en el campo de la formación del profesorado a partir de 1964 se ha puesto de manifiesto la ausencia de un cuerpo de doctrina consolidado. La investigación ha tenido solamente un impacto muy limitado sobre la reestructuración y planificación de programas, los cuales son todavía fundamentalmente intuitivos y no empíricos y analíticos. Por otra parte, caso de tomar en consideración los conocimientos psicológicos, sociológicos y antropológicos actuales, chocamos con su naturaleza incipiente, insuficiente en muchos casos (13).

Parece bien comprobada en la actualidad la influencia del *«ambiente» o clima humano* de los centros de formación del profesorado sobre el desarrollo de filosofías educacionales y actitudes críticas y positivas (14). En este sentido, el profesorado de los ICEs debería dar ejemplo de buena dedicación y preparación, de entusiasmo profesional y de respeto a opiniones y enfoques analíticos distintos. Los cursos o cursillos incluidos deberían evaluarse con atención, puesto que las opiniones de los docentes que en ellos toman parte constituyen la piedra de toque más importante para su reforma y mejora.

Como mejor se aprende y se modifican actitudes es a partir de la actuación y de las experiencias y vivencias personales. La utilización de técnicas didácticas variadas y dinámicas en los cursos, la inmersión de los educadores o futuros educadores en un clima de trabajo y acción, de tarea en grupo, de tarea personal, etc., más que las disertaciones o lecciones magistrales, contribuirían al cambio de actitudes hacia enfoques y procedimientos de vanguardia. Como ha dicho Gonzalo Vázquez (15), «en los cursos y actividades de índole formativa, sobre todo, debe facilitarse la *comunicación con los colegas* que procura el aprendizaje del trabajo en equipo y el intercambio de experiencias. Para aquellos programas que persigan la implicación de los profesores en su tarea se hace absolutamente preciso orientar el aprendizaje por medio de la *Metodología participativa.* Los *grupos de trabajo y de discusión,* los grupos de aprendizaje constituyen situaciones apropiadas, conjuntamente con el trabajo independiente, para el logro de tal objetivo». El Instituto de Ciencias de la Educación deberá contar con la necesaria dotación material (libros, revistas, material didáctico, etc.), así como con el suficiente número de profesores, que faciliten el trabajo individual y en equipo, la realización de tareas y proyectos supervisados y asesorados.

A nuestro juicio, los cursos de formación básica-teórica deberían incluir en mayor o menor medida los siguientes componentes estructurales y objetivos:

1. Desarrollo de una *filosofía educacional propia,* en relación con el área y nivel del profesor en formación, como resultado del análisis y discusión de distintas tendencias y modos de entender los objetivos y sistemas de la Educación. El estudio de la Educación Comparada puede ser un instrumento

---

(12) CYPHERT, F. R.: «An Analysis of Research in Teacher Education», *The Journal of Teacher Education,* vol. XXIII, núm. 2, 1972.

(13) SMITH, B. O.: *Research in Teacher Education,* Prentice-Hall, Englewood Cliffs, Nueva Jersey, 1971.

(14) McLEISH, J.: «College Environments and Students Characteristics», en D. E. Lomax (ed.), *The Education of Teacher in Britain,* Londres, Wiley, 1972.

(15) VAZQUEZ, Gonzalo: *El Perfeccionamiento de los Profesores,* EUNSA, Pamplona, 1974, p. 41.

idóneo en esta línea (16). Algunas ideas en relación con la Historia y Filosofía de la Educación pueden ser también relevantes.

2. Conocimiento, lo más objetivo posible, de la *realidad educativa* española y de los factores socioeconómicos implicados en la misma. El estudio de la Sociología y la Economía de la Educación convendría hacerlo, en este sentido, desde una perspectiva realista y operativa.

3. Conocimiento operativo de las *características psicológicas* (en los aspectos de inteligencia, problemas de aprendizaje y motivación, intereses, etcétera) de los alumnos del nivel educativo en que el profesor en formación va a llevar a cabo su labor docente (EGB, BUP, FP, etc.). Es fundamental relacionar el estudio de los problemas del desarrollo y del aprendizaje con las actividades docentes y con la realidad educativa circunstante. Tanto en la enseñanza de la Psicología como de la Filosofía y Sociología de la Educación conviene recordar constantemente que se están formando profesionales de la docencia y no especialistas en estos campos. El profesorado de estos cursos (especialistas del ICE) conviene que sea consciente de la realidad educativa y de las verdaderas necesidades de aprendizaje de los docentes, con objeto de desterrar el carácter academicista de muchos de los cursos.

4. Dominio de una serie de *técnicas didácticas básicas,* así como comprensión de sus posibilidades en relación con determinados objetivos educacionales y diferentes estructuras formativas (técnicas de programación vertical, horizontal e interdisciplinar, técnicas de evaluación, técnicas de elaboración y utilización de material didáctico y audiovisual, etc.). No nos parece efectiva la inclusión de un curso específico sobre Didáctica General o Métodos Didácticos. Se correría el peligro en el mismo de teorizar y de consumir su tiempo valioso que bien podría dedicarse a conseguir otros objetivos. La vivencia de distintos métodos debería tener lugar dentro del propio contexto y estructura de los cursos desarrollados en el ICE y el estudio y práctica de métodos específicos podría muy bien hacerse a lo largo de la formación práctica y formación en didácticas especiales.

5. Dominio y comprensión de algún *área o técnica especializada,* en relación con determinados roles profesionales (dirección y gestión de centros, orientación y tutoría, economía y administración escolar, investigación educativa, etc.).

6. Formación adecuada en la Didáctica o *Didácticas Especiales* de que se trate, la cual, a nuestro juicio, debería tener lugar en el segundo ciclo de Formación Pedagógica.

Del estudio de una serie de encuestas distribuidas entre todos los Institutos de Ciencias de la Educación recientemente (17), se desprende que la diversidad de cursos de aptitud pedagógica, más que la similitud, es la regla. Creemos importante una mayor homologación de los primeros ciclos del CAP entre todos los ICEs, lo que permitiría una transferencia de cursos u horas-crédito entre los mismos, así como un más fructífero intercambio de experiencias y enfoques didácticos. Los diferentes tipos de cursos impartidos pueden, no obstante, clasificarse dentro del esquema de seis factores antes

---

(16) RUSCOE, G. C.: «Comparative Education and Teacher Education», *Theory into Practice (TIP),* volumen XII, núm. 1, febrero 1973.

(17) ESCUDERO ESCORZA, T.; FERNANDEZ URIA, E.: *Proyecto de Instituto de Ciencias de la Educación. Estructura y Funciones,* Plan Nacional de Investigaciones del INCIE, ICE de la Universidad de Zaragoza, 1975.

presentado. Se aprecia una escasa atención prestada a la inclusión de determinados roles profesionales en la estructura de los cursos (orientación o tutoría, dirección de centros, etc.).

Se evidencia en los ICEs un problema de gran importancia: el cansancio y escasa atención prestada por estudiantes universitarios que simultanean sus estudios académicos con los cursos de preparación pedagógica. Lo mismo cabe decir de los profesores ya en ejercicio. No conviene, a pesar de esto, reducir las duraciones mínimas totales previstas por las disposiciones legislativas al respecto. Unas cuatrocientas o quinientas horas en total serían preferibles con objeto de dar holgada cabida a diferentes aspectos de importancia. Los CAP de Formación Profesional podrían ser un poco más breves (quizá trescientas horas), aunque no lo creemos tampoco conveniente. De acuerdo con la estructura propuesta en nuestro modelo (17), un 50 por 100 del tiempo se dedicaría a cubrir la formación básico-pedagógica del primer ciclo (reflejada en los cinco primeros puntos antes analizados) y las horas restantes a las Didácticas Especiales y la Formación Práctica.

Con objeto de no fatigar y permitir la secuenciación del primer ciclo en diferentes trimestres (o, incluso, en años diferentes), se impone su división en cursos semiindependientes, cuya adición comportaría la obtención del certificado del primer ciclo. El segundo ciclo, sin embargo, y debido a su mayor coherencia, debería distribuirse a lo largo de un único año académico.

5. LA FORMACION PRACTICA

Las prácticas docentes (en el segundo ciclo) deberían crear el ambiente o contexto ideal para la verificación y enriquecimiento de la teoría pedagógica. Según los estudios realizados por Cooper y Sadker (18), el período de prácticas docentes es citado a menudo por los profesores como la fase más beneficiosa de los cursos de formación. Como es lógico, la validez de esta afirmación depende de la calidad de dicho período de prácticas. De acuerdo con estos autores, las nuevas tendencias en el campo de la formación práctica son las siguientes:

1.° La formación se acerca hacia la realidad educativa, mediante el suficiente número de contactos con centros y alumnos.

2.° Las experiencias reales se suelen completar con experiencias «clínicas» (microenseñanza, simulación, análisis de interacciones, modularización o minicursos, etc.).

3.° Se aprecia últimamente un creciente interés por los aspectos afectivos de los futuros docentes. Con objeto de comprender a los alumnos, el profesor debe aprender a conocerse a sí mismo. Las ideas de Carl Rogers y Arthur Combs se mueven frecuentemente en esta línea.

Lo ideal, de acuerdo con numerosos estudios realizados, sería una completa interrelación teoría-práctica mediante la simultaneidad de los dos ciclos formativos. A lo largo de nuestras actividades en el campo de la formación del profesorado hemos podido constatar la mayor riqueza de aportaciones y sugerencias por parte de los profesores con experiencia, en contraste con

(18) COOPER, J. M.; SADKER, D.: «Current Trends in Teacher Education Curriculum», *The Journal of Teacher Education*, vol. XXIII, núm. 3, 1972.

los noveles o incipientes (o con los estudiantes universitarios, sin experiencia docente previa o mínima). La simultaneidad de ciclos, sin embargo, crearía grandes dificultades de tipo administrativo en los ICEs. Sin llegar a los extremos ideales, convendría acercarse lo más posible a los mismos creando relaciones ricas y fructíferas entre los primeros y los segundos ciclos a desarrollar.

Las prácticas pedagógicas conviene que reflejen una síntesis adecuada entre los enfoques de tipo conductista (con objetivos estrictamente definidos) y los de tipo humanista (en los que se respeta la libre iniciativa e idiosincrasia del profesor en formación) (19). Estas prácticas deberían estar lo suficientemente controladas y planificadas para evitar una ineficiente improvisación y dispersión de esfuerzos. Pero este control y selección no debería poner obstáculos ni barreras al desarrollo de la personalidad docente propia de cada profesor. El «programa personalizado» desarrollado por Fuller (20) cubre bastante bien estos objetivos. En este programa, el profesor participante es el centro de su propia formación. El profesor-tutor es un elemento fundamental en este proceso, y, con su ayuda, el estudiante puede estimar su nivel de formación y tomar decisiones conscientes acerca de los objetivos a conseguir. En esta línea debería moverse el papel del tutor o tutores de prácticas, más que en la de prescripción o imposición de modelos docentes.

De acuerdo con numerosas investigaciones llevadas a cabo en los útimos años (21), la eficacia de la formación, puede ser mejorada con la introducción de técnicas de análisis, de simulación y de prácticas controladas (análisis de interacción verbal, microenseñanza, *role-playing,* etc.); pueden llegar a ser un (buen medio para introducir un efectivo *feed-back)* (retro-información) sobre la propia conducta y personalidad. Este *feed-back* debería proceder de diferentes fuentes, complementarias en gran medida (del tutor o tutores, de los alumnos, de los compañeros de formación). Parece ser más eficaz un sistema de auto-oobservación con ayuda de *feed-back,* que un sistema de autoobservación en solitario. En todo caso, las prácticas controladas con sistemas de análisis y de simulación deberían complementar, y no suplir, a las prácticas desarrolladas en condiciones «naturales».

Dado que los ICEs están dotados de circuito cerrado de televisión y varios de ellos de equipos móviles de grabación en magnetoscopio, es viable la introducción de estos sistemas. Se han hecho investigaciones serias en varios de los ICEs (por ejemplo, en los de la Universidad Complutense y Politécnicas de Madrid y Valencia, la de Santiago, Sevilla y Zaragoza, etc.) en torno a la utilización de técnicas modernas en la formación práctica del profesorado, pero los resultados son de validez restringida en muchos casos. Es necesario llevar a cabo investigaciones sistemáticas en torno a la incidencia sobre el comportamiento profesional de diferentes modos de enfocar la formación teórica y la formación práctica. Las sesiones de microenseñanza y demás sesiones de tipo «clínico» y práctico deberían estar englobadas en una concepción unitaria de la formación del profesorado; las evaluaciones a largo plazo, en este caso, pondrían de evidencia la relativa eficacia de dis-

---

(19) COHEN, S.; STUART, R.: «Behaviorism and Humanism: A Synthesis for Teacher Education», *The Journal of Teacher Education,* vol. XXIII, núm. 2, Summer, 1972.

(20) FULLER, F. F.: «A Conceptual Homework for a Personalized Teacher Education Program», *Theory into Practice,* vol. XIII, núm. 2, abril, 1974.

(21) PECK, R. F.; TUCKER, J. A.: «Research on Teacher Education», en RMW Travers (ed.), *Second Handbook of Research on Teaching,* Rand McNally, Chicago, 1973, pp. 940-978.

tintos enfoques y nuevas estructuras. Más que modificar sistemas y enfoques de modo intuitivo y fraccionario, las modificaciones deberían tener en cuenta la naturaleza global del proceso.

El papel del profesor o profesores tutores de la formación práctica es clave. Es a través de su actuación como puede lograrse la necesaria integración o interacción teoría-praxis. Deberían, por tanto, tener una formación amplia en la didáctica especial de su campo de trabajo, en técnicas de simulación y de *feed-back,* en técnicas de análisis de clase, etc. Por consiguiente, el Instituto de Ciencias de la Educación convendría que dispusiese de los necesarios resortes, en colaboración con el INCIE, que facilitasen su formación permanente y su relación con los especialistas en diferentes áreas de las Ciencias de la Educación. Igualmente, convendría que estuviesen integrados en proyectos de investigación y desarrollo de *curricula* escolares promovidos por los ICEs.

En algunos casos, los mismos profesores de Didácticas Especiales o los profesores del Centro Piloto o Centros Experimentales dependientes del ICE pueden actuar como tutores de la formación práctica. En caso de gran concurrencia, como es habitual, convendrá disponer de grupos o equipos de tutores en cada área educativa. En relación con esto, convendría que se reclutasen los tutores a partir de profesores numerarios o no, con experiencia docente mostrada y con conocimiento profundo e interés por las Ciencias de la Educación. Convendría estudiar la posibilidad de descargarlos de horas docentes en sus centros de trabajo, con objeto de que dedicasen parte de su tiempo a actividades de formación y Perfeccionamiento, así como de estudio e investigación, en el ICE. Estas actividades deberían integrarse dentro de los módulos de retribución por horas de dedicación profesional.

La personalidad de los tutores pueden ser factor de gran influencia sobre la modificación de actitudes y comportamientos profesionales. Diversas investigaciones han evidenciado cierta tendencia a adoptar o imitar formas docentes de tutores con marcada personalidad. En ocasiones, es mayor su influencia que la de los cursos de formación teórico-pedagógica. En el caso de que existan contradicciones o, incluso, falta de coordinación entre los enfoques teóricos adoptados en los cursos del ICE y las formas docentes seguidas por los profesores tutores, el rendimiento del proceso se reducirá lamentablemente. Las prácticas docentes, en este sentido, podrían ser más perjudiciales que beneficiosas. De igual manera, si la labor profesional del tutor tiene lugar en un centro poco abierto a la renovación y a la investigación educativas se encontrarán dificultades ambientales frente a la introducción de modificaciones y experimentos didácticos de vanguardia.

La naturaleza del centro o centros educativos donde tenga lugar el desarrollo de la formación práctica, por consiguiente, debe ser tenida muy en cuenta. El *James Report,* en Inglaterra (22) defiende la figura de un «tutor profesional» como agente puente entre el Instituto de Formación de Educadores y las escuelas y centros educativos donde el profesor en formación desarrollará sus primeras actuaciones como docente.

El problema con el *James Report,* de acuerdo con Gleeson (23), es que comporta una definición funcionalista de la Escuela, concibiéndola como un

---

(22) DES (Department of Education and Science): *Teacher Education and Training,* James Report, HMSO, Inglaterra, 1971.

(23) GLEESON, D.: «The Professional Tutor: An Alternative View», *Education for Teaching,* núm. 93, Spring, 1974, pp. 31-36.

sistema único de valores e ideologías, sin considerar que los diferentes profesores de un centro tienen ideas distintas en relación con lo que es efectivo, con los problemas que deben ser abordados primordialmente, con los métodos didácticos a emplear, etc. El problema de las prácticas docentes en escuelas y centros no es fácil de resolver, y en esta línea convendría que se centrara gran parte de la labor investigadora en los Institutos de Ciencias de la Educación.

6. EVALUACION DEL PROFESORADO

Para terminar, quisiéramos aludir brevemente al problema de la evaluación de los docentes que siguen programas de formación en los ICEs. Dado el carácter profesional de los Certificados de Aptitud Pedagógica es importante que se realicen evaluaciones completas del progreso de los profesores en formación.

La tradicional baja correlación existente entre las calificaciones obtenidas en los Centros de Formación y el éxito profesional, constatado por diversas vías, en parte refleja una escasez de validez lamentable en los sistemas de evaluación (validez predictiva). Estos sistemas deberían ampliarse, con objeto de ser de utilidad incluso para la toma objetiva de decisiones en relación con el acceso a cuerpos docentes, consecución de contratos de trabajo en centros escolares, etc. Los ICEs podrían en esta línea jugar un importante papel en la solución de problemas de contratación y acceso a cuerpos. Nos inclinamos, en este sentido, por un enfoque múltiple de evaluación, en el cual se utilizarían vías y fuentes de diversa naturaleza, en lugar de centrar ésta únicamente en el criterio (lógicamente sesgado) del profesor tutor, de los directores de Centros, etc.

Interesa que los objetivos a evaluar se muevan más en la línea de las actitudes, intereses, participación y colaboración con grupos de trabajo, etc., que en la de los conocimientos y destrezas mentales. El problema no es sencillo, y queda mucho por investigar y trabajar en esta línea. El carácter intensivo de los cursos habitualmente impartidos en los ICEs dificulta notablemente la búsqueda de puntos de vista válidos en el proceso de evaluación. Convendría arbitrar nuevas vías, que abrieran posibilidades de conocer más intensamente la personalidad de los profesores en formación.

OPCIONES POLITICAS A PLAZO MEDIO EN LA FORMACION DE PROFESORES EN IBEROAMERICA

Angel OLIVEROS
Catedrático de la Escuela de Formación de Profesorado de EGB de Madrid

PRESENTACION

1. Este documento pretende mostrar algunas de las opciones que se plantean a los dirigentes de la educación iberoamericana acerca de la formación de profesores y especialistas de la educación, a plazo medio.

2. Los datos y las estimaciones de que parte son de carácter regional; por ello se mantiene en un plano general sin pretender describir ningún país concreto. Del mismo modo, las opciones o posibles estrategias que se señalan son líneas de acción muy generales que, en cada caso, deberían contemplarse desde la perspectiva concreta de cada sociedad y cada sistema educativo.

3. La estructura del documento se basa en los dos capitales aspectos de las necesidades de personal que en Iberoamérica, como en cualquier otra región del mundo, se presentan: necesidades cualitativas de mejores profesores; necesidades cuantitativas de más profesores. Entre ambos se sitúa el factor económico como condicionante de las posibilidades de acción en uno y otro sentido.

EL ASPECTO CUANTITATIVO

4. Una política que trate de satisfacer las necesidades de profesores, en su aspecto cuantitativo, viene determinada por tres factores fundamentales, a los que se unen otros accesorios:

a) el crecimiento biológico de la población,
b) la escolarización extensiva,
c) la distribución de los alumnos por edades.

El crecimiento demográfico

5. Las necesidades de profesores seguirán a ritmo reciente, coincidiendo con el crecimiento demográfico, que, durante los últimos quince años, se ha mantenido —como región— el más alto del mundo: 2,86 por 100. Las proyecciones señalan para 1985 una población de 68,6 millones de niños entre seis y once años de edad. Esto exigiría, para ceñirnos sólo al campo de la educación primaria 2,14 millones de profesores. Para alcanzar esa cifra partiendo de las actuales se exige un ritmo de crecimiento anual en el número de profesores del 3,1 por 100. Ese ritmo de crecimiento es factible, ya que, en la realidad, el número de maestros ha venido aumentando en la proporción del 5,6 por 100 anual.

El aumento de escolarización

6. No se puede hacer depender una política educativa tan sólo de un corte en el futuro. Es preciso partir de la situación actual. En este momento, año 1975, los datos de que disponemos nos indican que el grado de escolariza-

ción para el grupo de seis a once años de edad es solamente el 75 por 100; para los jóvenes de doce a diecisiete años, el 51 por 100, y para el grupo de dieciocho a diecinueve años, el 8,1 por 100. Es preciso hacer un esfuerzo para que la educación se extienda más, especialmente en la etapa definida como obligatoria en cada país. Parece que estaría más acorde con la mentalidad de nuestra época una política que extendiese *realmente* la escolarización a todos los niños comprendidos en la etapa obligatoria, que la que elevase los años que comprende esta etapa, pero sin extenderlos a todos.

La variabilidad por edades

7. Aunque la primera apreciación simplista pudiera hacer coincidir los tres grupos de edad mencionados con los tres grados de educación generalmente admitidos, la verdad es que sólo en parte se da esa coincidencia. Un estudio de la situación hecho en 1970 demuestra que, si bien el 100 por 100 de los niños matriculados de seis a once años lo están en la educación primaria, los adolescentes de doce a diecisiete años que están matriculados se reparten así: 57 por 100 en primaria y 43 por 100 en media. También los jóvenes de dieciocho a veintinueve años que figuran como estudiantes se dividen en un 64 por 100 matriculados en enseñanzas medias y un 36 por 100 en enseñanza superior. Esta variabilidad de edades introduce un factor de distorsión en las apreciaciones de necesidades reales de profesores para cada grado de educación. Por ello hay que insistir en el carácter meramente indicativo de las cifras que se manejan en una perspectiva general, como aquí venimos haciendo, y la necesidad de estudios cuidadosos en cada país para fijar la política educativa sobre una estimación de necesidades coherente con la situación real de cada sistema.

LOS ASPECTOS ECONOMICOS

8. Toda decisión política viene limitada y matizada por los recursos económicos. El ideal sería formar tantos y tan excelentes profesores como las normas pedagógicas recomiendan.

Dos opciones principales se plantean desde esta perspectiva de conjugar las necesidades de profesores con los recursos económicos:

a) la proporción profesor-alumnos,
b) la relación profesores-tecnología.

La proporción profesor-alumnos

9. Como se ha señalado hace unas semanas en la Conferencia Internacional de Educación, convocada en Ginebra por la Unesco y la Oficina Internacional de Educación, tal vez la primera gran decisión política que deba adoptarse sea la de conjugar la proporción de alumnos por profesor con el crecimiento de éstos. La situación actual en Iberoamérica como conjunto nos da un promedio de 32 alumnos por profesor en primaria; 15, en secundaria, y 11 en la superior, cifras que convendría ponderar comparándolas con la media mundial de 29, 18 y 14, respectivamente. (Africa, 39, 23 y 15; América

del Norte, 24, 18 y 12; Asia sin China, 36, 23 y 17; Europa y URSS, 21, 15 y 14, y Oceanía, 27, 16 y 23.)

Considerando esta situación actual como aceptable podría mantenerse este factor como constante y estudiar las necesidades en función de las otras variables señaladas: crecimiento de la población, extensión de la educación obligatoria a todos los niños, variabilidad en la edad y necesidades de actualización y capacitación de los docentes en servicio.

Profesores o medios didácticos

10. Otra gran decisión política se refiere a la distribución de los recursos económicos disponibles entre el pago a los profesores y la preparación de medios materiales que faciliten la labor de aprendizaje de los niños. Actualmente, la proporción que se emplea en honorarios de los profesores —siendo una de las profesiones peor remuneradas en casi todo el mundo— viene a consumir el 80 por 100 de los recursos disponibles en los países en vías de desarrollo.

Esto quiere decir que queda muy poco, de los frecuentemente mezquinos presupuestos de educación, para producir un material y unos medios que liberen al profesor de los aspectos inertes y enfadosos de su labor y que le dejen ocuparse de las tareas más creativas: dirección de grupos, organización de situaciones, orientación personal y evaluación continua y retroactivadora. Los medios que la moderna tecnología pone al servicio de la educación permiten reproducir, conservar y usar indefinidamente módulos educativos —lecciones ilustradas, situaciones simuladas, ilustraciones gráficas y auditivas, textos programados —que han sido evaluados, probados, retocados y perfeccionados hasta un grado que difícilmente y en contadas ocasiones podrá alcanzar el profesor aislado, trabajando con el primitivo instrumental didáctico que todos conocemos.

11. Una vez conseguidos, esos módulos permiten abaratar la educación en grado insospechado, pero su producción es costosa y exige una inversión que difícilmente podrá hacerse si hay que seguir gastando la parte sustancial del presupuesto educativo en pagar a los profesores.

Es aquí, tal vez, donde la colaboración entre países —sobre todo cuando entre ellos hay vínculos y raíces comunes— y la ayuda internacional, incidiría en el punto crítico que permite una «capitalización» de medios pedagógicos que representaría un ahorro de personal y una mejora de la calidad para el futuro.

Si el primero de estos resultados —es decir, el ahorro de personal— puede tener efectos contraproducentes en países aquejados del desempleo como el más grave cáncer social y habría, por lo tanto, que utilizarlo con suma prudencia, la mejora de la calidad docente —perdida, tantas veces, en retóricas y bizantinismos estériles— parece un objetivo común a toda la región y prioritario en los diferentes sistemas educativos.

12. Una decisión viable y de casi inmediata rentabilidad operativa podría ser la creación de un centro de investigación y producción de ese instrumental técnico al servicio del maestro. Una institución dotada de independencia económica, política y administrativa, con la suficiente agilidad para moverse en una dimensión interdisciplinaria y con el realismo necesario para no evadirse de los problemas concretos del país. La cooperación entre los

países de la región —incluida, por supuesto, España— y una ayuda técnica internacional, claramente definida y supervisada por cada país, podrían ser importantes en el surgimiento de estas instituciones.

EL FACTOR CALIDAD

13. Al lado de la preocupación por tener el número de profesores necesarios está la de conseguir los mejores profesores posibles. En esta vertiente cualitativa habría que señalar algunos puntos claves de una política educativa:

a) La consideración integral de la carrera docente.
b) La fijación del papel del profesor y algunas estrategias concretas como:

1. El perfeccionamiento de los profesores actualmente en servicio.
2. La formación por modelos de acción.
3. La preparación de especialisas.

La consideración integral de la carrera docente

14. Cuando se trata el tema del personal al servicio de la educación se tiende a poner el énfasis en el momento de la formación o preparación para la profesión, previo al ejercicio de ésta. Convendría, no obstante, señalar que la formación no es sino uno de los cuatro grandes factores que —modificados por otros varios secundarios y sobreañadidos— contribuyen al rendimiento profesional docente:

a) En primer lugar, la adecuada *selección* de los aspirantes a la docencia, tiene mucha relación con el éxito de la formación, con los avances en la carrera y con el rendimiento en servicio.

b) La *formación* se relaciona con el rendimiento profesional posterior a través de variables como: cuándo se da, a qué nivel, cuál es su contenido, con qué métodos y por quién.

c) Los *atractivos* de la carrera, tanto en su sentido de bienestar económico y estabilidad en el puesto, cuanto en la posibilidad de avances por escalones sucesivos, contribuyen a la satisfacción o insatisfacción personal que se refleja en el rendimiento profesional.

d) La posibilidad de *formación en servicio,* concebida aún más que como un refuerzo a la continuidad en el puesto como un descubrir en el ejercicio de la profesión nuevas aptitudes que conduzcan a especializaciones sucesivas e introduzcan cambios en la, de otro modo, obligada monotonía profesional.

15. Desgraciadamente, pese a las copiosas investigaciones realizadas últimamente, no estamos en condiciones de determinar el peso relativo de cada uno de estos factores en ese producto final que es el buen profesor. Hoy por hoy sólo cabría señalar que una política de preparación de personal debería incluirlos a todos y jugar con ellos en la proporción que pareciese más adecuada a las circunstancias del medio.

El papel del profesor

16. Pero ¿qué es el buen profesor?, ¿cómo se define?, ¿cuáles son sus rasgos o características distintivos? Es indudable que de la respuesta que se dé a estas interrogaciones dependerá todo lo demás: la selección, la formación previa y en servicio y las oportunidades de carrera profesional.

Los cambios acelerados que experimentan nuestras sociedades y nuestros países introducen cambios paralelos en el papel o función que el profesor debe desempeñar. De la concepción de este papel de los docentes dependerá tanto el lugar, el tiempo o el contenido de su formación como las oportunidades de especialización y cambio que se les ofrezcan.

Brevemente enumerados, encontramos que se ha pasado de una escuela que trata de producir cultura y «elevar» al mundo superior del goce y de la creación de bienes culturales y espirituales a unos pocos, a una institución que se considera agente vivo y eficaz del cambio social y de la «extensión» a todos de experiencias y posibilidades de acción más que de saberes.

Así, el papel del profesor parece estar pasando, de ser el agente difusor de cultura y el seleccionador de los mejores alumnos para el paso al escalón siguiente de la pirámide educativa, al de socializador, orientador y descubridor de aptitudes individuales y compensador de fracasos o limitaciones afectivos en el hogar o en la comunidad.

17. Mucho se ha discutido acerca de estos cambios en la función del profesor, que parecen exigidos con cambios sociales más profundos. Tal vez, en algún caso, se ha caído en una deificación del cambio por el cambio sin preocuparse si era para más o para menos. Posiblemente en otros casos se rechaza toda innovación como una manifestación de inseguridad ante el futuro. Lo que si resulta evidente es que la piedra angular de una política educativa acerca de los profesores tiene que ser la definición de los papeles que se le atribuyen; de ahí nacerán, coherentemente, los modos de acción para seleccionarlo, formarlo, valorarlo y actualizarlo.

El perfeccionamiento de los profesores en servicio

18. Toda consideración panorámica de las necesidades de profesores y técnicos para la educación, no puede olvidar la situación actual del profesorado:

a) En primaria se trata de personas cuyo nivel de formación es de doce años, que trabajan unas novecientas sesenta horas al año, con un promedio de 32 niños. De ellos, uno de cada tres no tiene título y, asimismo, uno de cada tres trabaja en el medio rural. Cuatro de cada cinco son mujeres, y una de cada siete trabaja en el sector privado. Recibe en su trabajo asesoramiento de un superior (supervisor o inspector), pero de una forma mediata y distante, a razón de un supervisor por cada 114 maestros.

b) En secundaria se trata de profesionales formados a nivel superior en un promedio de dieciséis años (5 primaria + 6 media + 4 superior). En esta última etapa, un 20 por 100 del tiempo se ha dedicado a formación general, un 60 por 100 a preparación en las materias que enseñará más tarde y un 20 por 100 a la preparación pedagógica, incluidas las prácticas docentes. Sólo alrededor de un tercio tienen la formación adecuada. Aproximadamente la mitad son mujeres. También son cerca de la mitad los que trabajan en el sector privado. Es difícil indicar sus horas de trabajo ya que dependen de muchas más variables que los profesores generalistas de la primaria.

19. Una política de conjunto debería recoger el amplio clamor de gran parte del profesorado para capacitarse, perfeccionarse y especializarse. El

peso que se dé a este ángulo del problema dependerá de la estrategia global que se siga, pero no debe despreciarse el valor de sugestión de estos profesores experimentados, aunque tal vez no bien formados, sobre los nuevos.

La formación por modelos de acción

20. Una gran parte de la formación que reciben los fututros profesores es teórica. Definiciones, leyes, teorías, escuelas. Implícitamente se supone que esa formación se traducirá algún día en acción, ya que la enseñanza, como cualquier otra profesión, se valora por el éxito de su hacer. El gran cambio que se está operando en nuestros días es el de poner muy en duda aquella suposición y sustituirla por la de que «a hacer se aprende haciendo». De ahí se pasa a seleccionar algunos *modelos de conducta* (en la nomenclatura técnica, reciben también el nombre de papeles, funciones, competencias, etcétera) que todo profesor comúnmente debe realizar en su jornada profesional y, por último, se procede a preparar intensivamente a los futuros profesores para mejor hacer esos modelos. Un papel importante es la evaluación y aún más la autoevaluación de la acción por sus resultados, medida mediante registros audiovisuales, escalas y otros medios. El modelo de acción se apoya en una concepción interdisciplinaria que rompe los viejos compartimientos estancos de las cátedras y exige un cambio profundo en las actitudes de los formadores de futuros profesores.

Cualquier decisión política de reforma cualitativa de la formación de profesores debería contar con las ideas y las experiencias que se están realizando en este campo.

La preparación de especialistas

21. Hay dos concepciones de la educación en las que vale la pena detenerse para reflexionar acerca de la política educativa a definir:

a) Por un lado, se trata de una concepción artesanal de la labor formativa: el profesor cuida su obra con procedimientos primitivos, cuyas limitaciones vence mediante su ingenio y dedicación, multiplicando sus funciones y atendiendo a aspectos administrativos y de otra índole que lo distraen de su tarea fundamental.

b) Por el otro, se trata de crear un conjunto de recursos e instrumentos disponibles y al servicio de cualquier profesor que, mediante una tecnología adecuada se hacen llegar a los alumnos. Esos módulos o unidades informativas, debidamente elaborados, contrastados y graduados, constituyen el instrumental de la profesión y el docente juega un papel de selector, aplicador y comprobador, en función de los mismos.

22. La primera idea conduce a la preparación de un personal homogéneo y polivalente, donde la ingeniosidad y la iniciativa tienen amplio campo, pero donde, también, la rutina y la vacuidad acechan como graves peligros. Cada unidad docente es autónoma y autosuficiente. Cada uno de estos maestros-artesanos encerrados en su aula-taller desarrolla sus esfuerzos como mejor puede, a partir de un fuerte aprendizaje inicial y con observaciones esporádicas del director o del inspector. La jerarquía profesional tiene una dimensión vertical.

La segunda lleva a la idea de funciones muy diferenciadas que requieren la colaboración de varios especialistas concebidos más en una ramificación horizontal que en una jerarquía vertical. Cada función comporta un conjunto de recursos técnicos muy elaborados y producidos en serie, cuya sofisticación exige y fomenta, precisamente la especialización de sus usuarios. La producción de todo ese material —unida a la investigación acerca de sus resultados y posibles mejoras e innovaciones— comporta, por supuesto, otra especialización y no de las menores.

23. Entre ambas posiciones, cada una con sus riesgos y ventajas podría lograrse una síntesis. Tal vez sea Iberoamérica con sus grandes necesidades, que la invitarían a seguir la segunda fórmula, pero con su esencial humanismo, que la llevaría a no perder nunca de vista la primera, la que esté en mejores condiciones de alcanzarla.

Dos opciones, dentro de esa vía intermedia, podrían ser decisivas:

a) Una política simultánea de formación de especialistas, partiendo de los mismos docentes y utilizando el centro de producción de tecnología educativa antes citado como base de práctica y preparación.

b) Impulsar una política de formación en el servicio combinando estímulo y obligaciones a los profesores, hasta crear una verdadera necesidad de una educación profesional permanente. Parece evidente que de los dos platillos de la balanza, formación previa y formación en servicio, se ha cargado todo el peso en la primera.

24. Resulta innecesario añadir el papel decisivo que en estas dos opciones —pero muy en especial en la segunda— juegan los medios a distancia. Las experiencias de varios países —Brasil, con el programa televisivo Joao de Silva; El Salvador; España, por medio de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, etc.— abonan la viabilidad y conveniencia de estos medios.

EL CONCEPTO DE FUNCION EN LA EGB COMO COMPLEMENTO DE LA REGLA DE TRES

RESUMEN Y VALORACION DE LOS EXPERIMENTOS REALIZADOS EN UNA ESCUELA DE ZERMATT (SUIZA)

Hermann BINER

1. INTRODUCCION

Dentro del campo de la investigación suiza, la educación constituye uno de los puntos más importantes y urgentes, según el resultado de una amplia encuesta realizada por el Consejo Científico de Suiza. El objeto de dicha investigación pedagógica es el estudio empírico y teórico de los procesos de aprendizaje en todas las edades y en todos los campos de la convivencia humana.

En este ámbito pueden incluirse las investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento formal efectuadas en el Instituto de Ciencias del Comportamiento de la ETH de Zurich (1) por encargo de la Fundación Limmat, también de Zurich (2). Con el fin de analizar los procesos mentales correspondientes se hicieron experimentos con unos 800 escolares cuyas edades oscilaban entre los diez y dieciséis años, valorándose después los resultados obtenidos (3) [1]. En San Francisco, un grupo de la University of California (Berkeley) ha realizado también ensayos semejantes [2].

El principal empeño de todas las instituciones citadas [3] es hacer accesibles los resultados de las investigaciones a los profesores que día tras día se enfrentan con su tarea pedagógica. En este sentido presentamos a continuación el informe y la valoración de los experimentos llevados a cabo en una escuela de Zermatt (106 niños entre los once y catorce años) [4].

Este informe pone claramente de manifiesto cómo, mediante una serie de experimentos fáciles de llevar a cabo sin necesidad de modificar los planes de estudio:

— El maestro puede reconocer las operaciones mentales del niño y, por consiguiente, crear una situación de aprendizaje más idónea;
— El niño está en condiciones de comprobar y mejorar sus propias hipótesis;
— Se puede llevar al alumno a la comprensión de conceptos matemáticos, como el de función.

2. EXPERIMENTO CON VASOS

En la primera parte del experimento se propusieron a los alumnos dos ejercicios de regla de tres con el fin de averiguar qué proceso mental seguían para resolverlos. De esta forma, los alumnos entraron también en contacto con la *proporcionalidad directa.*

---

(1) Director del proyecto, Profesor doctor H. Fischer; ponente, A. Suárez, diplomado en Física.
(2) Fundación Limmat, Rosenbühlstrasse 32, 8044 Zurich, teléfono 34 35 66.
(3) Las cifras hacen referencia a las notas incluidas al final del presente informe.

2.1. Presentación del primer ejercicio

El director del experimento explica primero a los alumnos que el test no influirá para nada en las notas escolares. A continuación les muestra dos vasos cilíndricos, cuyas bases guardan una relación 2 : 3, y que él designa con los nombres de vaso «ancho» y vaso «estrecho». Ambos recipientes poseen una escala lineal claramente visible hecha a base de finas tiras de papel autoadhesivo de color que en ambos vasos guardan exactamente la misma distancia. El director llena el vaso ancho, provisto de una escala de cuatro tiras (fig. 1), con un líquido de color. Acto seguido plantea el siguiente problema a los alumnos: «Juan y Pedro estaban verdaderamente sedientos. En su casa, sin embargo, no había nada más que estos dos vasos. Juan se apropió del más ancho y lo llenó de agua hasta la cuarta raya. Pedro quería beber exactamente la misma cantidad de líquido que Juan. ¿Cómo podemos averiguar hasta dónde tuvo que llenar Pedro el vaso estrecho para beber lo mismo que Juan?»

En ocasiones, a los alumnos se les ocurre inmediatamente la idea de verter el contenido del vaso más ancho en el estrecho. De no ser así, se les puede inducir a ello mediante preguntas adecuadas.

Un alumno cualquiera vierte el contenido del vaso ancho en el estrecho pudiendo así comprobar que el líquido llega aquí hasta la sexta raya. El director del experimento vuelve a llenar el vaso hasta la cuarta raya, con lo que ambos recipientes contienen la misma cantidad de líquido.

En una hoja de papel los alumnos dibujan una escala de valores en la que señalan el resultado obtenido con la medición.

El director vacía el vaso estrecho, llena el ancho hasta la sexta raya y propone el primer ejercicio:

«Supongamos que Juan ha llenado el vaso hasta la sexta raya. ¿Hasta dónde tendrá que llenar Pedro el suyo para beber la misma cantidad de líquido? En esta ocasión no vamos a verter el contenido de un recipiente en el otro, sino que tenéis que calcularlo como podáis.»

Cada alumno escribe su respuesta, razonándola, en la escala de valores. En la figura 2 (4) se recoge la respuesta típica de un muchacho de once años:

$$4 \longrightarrow 6$$

Esto es lo que hemos medido

$$6 \longrightarrow 8$$

En el vaso estrecho el líquido tendrá que llegar siempre dos rayas más arriba.

---

(4) Los experimentos realizados en Zurich con otros valores, como, por ejemplo:

$$6 \longrightarrow 9$$
$$4 \longrightarrow ?$$

demuestran que los escolares de esta edad suelen llegar con frecuencia a la «solución aditiva» («7» en este caso).

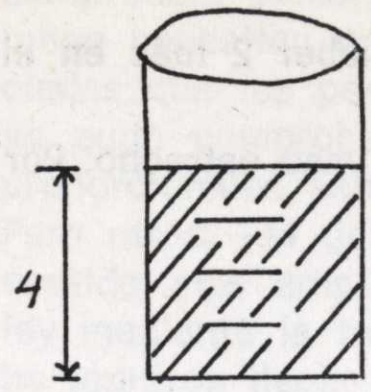


FIGURA 1

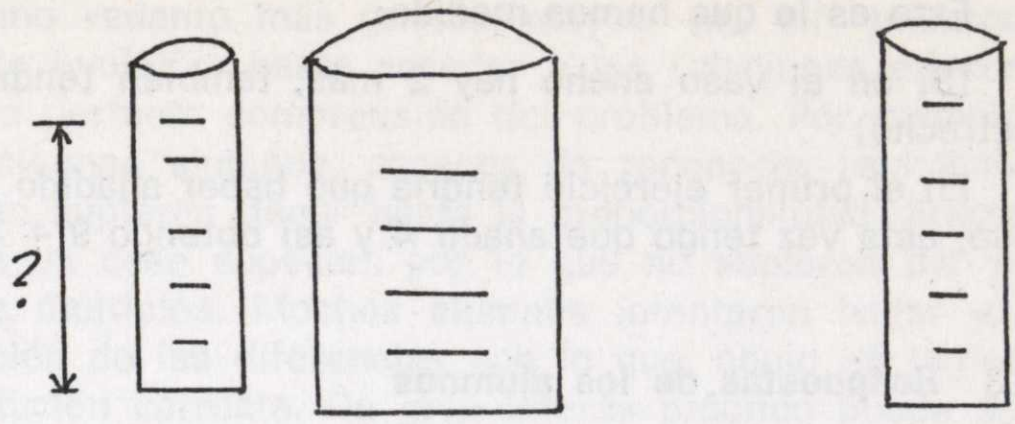


FIGURA 2

2.2 Presentación del segundo ejercicio

En el primer ejercicio, los alumnos se enfrentaban a una hipótesis que debían resolver; el objeto del segundo ejercicio es *estudiar cómo modifican los alumnos su hipótesis cuando comprueban que no es correcta.*

En primer lugar se comprueban los resultados del primer problema siguiendo el mismo método que se empleó para descubrir el primer par de valores (4,6). La medición permitirá determinar el segundo par (6,9). Los alumnos deben corregir sus resultados —si están equivocados— poniendo entre paréntesis la cifra errónea y escribiendo a su lado el «9» correcto.

El director del experimento vacía el vaso estrecho y llena el ancho hasta la novena raya. A continuación plantea el siguiente problema:

«Como habéis podido comprobar, el resultado correcto del primer ejercicio era «9». Es posible que no lo hayáis descubierto. Para daros la oportunidad de reflexionar sobre el ejercicio he vuelto a llenar el vaso ancho hasta la novena raya. ¿Hasta dónde habrá que llenar entonces el vaso estrecho para que contenga la misma cantidad de líquido? Calculad la respuesta y escribid cómo habéis llegado hasta vuestro resultado.»

Los alumnos vuelven a señalar el resultado en sus escalas de valores y cada cual razona su opinión. La figura 3 presenta una respuesta típica de un muchacho de once años.

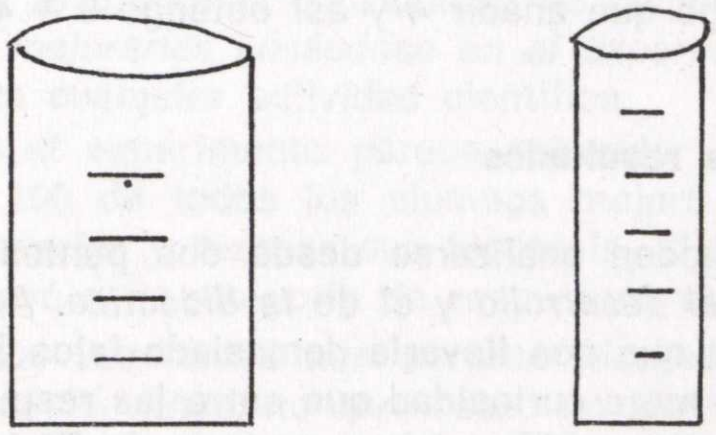


FIGURA 3

4 ——→ 6

6 ——→ (8) 9

9 ——→ 13

Esto es lo que hemos medido:

(Si en el vaso ancho hay 2 más, también tendrá que haber 2 más en el estrecho)

En el primer ejercicio tendría que haber añadido 3 en el vaso estrecho. Por eso, esta vez tengo que añadir 4 y así obtengo 9 + 4 = 13.

2.3 Respuestas de los alumnos

Las respuestas de los alumnos se clasifican en varias categorías. A continuación se citan nada más que algunas de las respuestas típicas sin entrar en su distribución dentro de las diversas categorías.

Respuestas típicas al primer ejercicio:

La edad de los alumnos se indica entre paréntesis (...)

— «De 4 a 6 hay 2 de diferencia, por lo tanto tengo que añadir también 2 en el vaso estrecho. 6 + 2 = 8» (11 años).
— «En el vaso estrecho hay el doble que en el ancho» (11 años).
— «De 4 a 6 hay 2 de diferencia. En el vaso estrecho significa el doble. 6 + 4 = 10 (14 años).
— «En el vaso estrecho hay siempre algo menos que el doble del ancho. 6 × 2 = 12, 12 — 2 = 0» (14 años).

Las siguientes respuestas demuestran que los alumnos llegaron por varios caminos a la proporcionalidad directa.

— 4 : 2 = 2, 2 × 3 = 6 vaso ancho. 6 : 2 = 3, 3 × 3 = 9 vaso estrecho» (14 años).
— «6 × 1,5 = 9» (11 años).
— «2 del vaso ancho corresponden a 3 en el estrecho. 4 + 2 = 6 en el vaso ancho, 6 + 3 = 9 en el estrecho (14 años).

Dos respuestas al segundo ejercicio:

«Podrían ser unas 15. Esto es lo que yo he calculado».

«En el primer ejercicio tendría que haber añadido 3 en el vaso estrecho, por eso esta vez tengo que añadir 4 y así obtengo 9 + 4 = 13».

2.4 Discusión de los resultados

Los resultados pueden analizarse desde dos puntos de vista diferentes: el de la *psicología del desarrollo* y el de *la didáctica.* Aquí no vamos a penetrar en el primero ya que nos llevaría demasiado lejos [3]. Solamente queremos citar, a título de mera curiosidad que entre las respuestas de los alumnos mayores de San Francisco [2] por una parte y de Zürich [1] / Zermatt [4] por otra, existen diferencias notables.

En líneas generales, el experimento ha demostrado que la mayoría de los alumnos buscaron de un modo espontáneo algún tipo de regularidad o de ley que luego manipularon con las estructuras por ellos conocidas. No cabe la menor duda de que los alumnos están desde muy pronto en condiciones de

comprender relaciones como «cuanto más grande, mayor» *(x)*, sin embargo, luego necesitan un proceso evolutivo hasta acceder a las relaciones diferenciadas que les permiten la perfecta comprensión del problema. Por ejemplo, se pudo comprobar que algunos alumnos, capaces de reconocer relaciones proporcionales sencillas, no supieron llegar hasta la proporcionalidad directa. Para otros, «el doble» era un caso especial, por lo que no supieron dar un sentido más amplio a los múltiplos. Muchos alumnos intentaron hallar esa ley mediante la transposición de las diferencias con lo que, como es lógico, no lograron llegar a la solución correcta. De gran interés práctico puede ser la observación de los progresos de los alumnos hasta la comprensión de la proporcionalidad directa. En este experimento también se analizaron los cambios que los alumnos introdujeron en su primera hipótesis. Algunas observaciones sobre el resultado de esta investigación:

— Los alumnos de catorce años apenas tuvieron que corregir sus resultados. El 7 por 100 halló la solución al primer ejercicio mediante la proporcionalidad directa;
— Sólo hubo un muchacho de once años que aplicó la proporcionalidad directa;
— 22 de los alumnos de once años supieron corregir o modificar su primera hipótesis;
— La hipótesis de que «2 más en el vaso estrecho» significa «2 más en el vaso ancho» no tuvo apenas repercursión porque los alumnos se dieron cuenta de que esta hipótesis era incompatible con el resultado experimental del primer ejercicio;
— En la categoría de las respuestas caprichosas se incluyeron aquellos alumnos que reconocieron que su primera hipótesis estaba equivocada pero que no supieron sustituirla por otra mejor.

Importante es también la constatación de que algunos alumnos no se muestran más inseguros a la hora de aplicar un método determinado, simplemente porque estén menos adelantados que otros. Es muy posible que *al estar en una etapa de transición hacia una fase superior de su desarrollo pongan en duda aquello que ya les es conocido.*

Asimismo se ha podido comprobar que la *vivencia experimental* resulta fructífera para el alumno, ya que le proporciona una motivación más fuerte, al mismo tiempo que se le ofrece la oportunidad de *comprobar* sus propias hipótesis y de *intentar mejorarlas basándose en el experimento.* Esto es sumamente importante para cualquier actividad científica.

Por regla general, el experimento parece estimular el razonamiento proporcional. El 30 por 100 de todos los alumnos mejoró después del primer ejercicio y supo diferenciar y razonar sus hipótesis. El 8 por 100 eliminó la hipótesis errónea y pasó a la categoría de respuestas caprichosas.

El análisis de estos resultados nos permite plantearnos la pregunta de si *el concepto de la función lineal no será acaso un sistema cognoscitivo adecuado para el manejo de la proporcionalidad directa.*

La función lineal abarca también la proporcionalidad directa, además de adaptarse muy bien a las hipótesis espontáneas de los alumnos. Al examinar con más detenimiento las respuestas de aquellos alumnos que, basándose en una hipótesis, descubrieron la proporcionalidad directa, se pone claramente de manifiesto que dichas hipótesis representan las propiedades de la

función lineal. En este caso, la función lineal f es simplemente el «*trasvase*» de líquido del vaso estrecho al ancho. Los valores medidos podrían representarse así:

$$2 \xrightarrow{f} 3$$

$$4 \xrightarrow{f} 6$$

Los alumnos se darán cuenta en seguida de que:

$$(2 + 4) \xrightarrow{f} (3 + 6)$$

o

$$f\,(2 + 4) = f\,(2) + f\,(4) = 3 + 6$$

[Esta es precisamente la propiedad de la adición de la función lineal:

$$f\,(a + b) = f\,(a) + f\,(b)]$$

Asimismo es fácil comprender que:

$$2 \xrightarrow{f} 3$$

$$4 \cdot 2 \xrightarrow{f} 4 \times 3$$

o que:

$$f\,(4 \cdot 2) = 4 \cdot f\,(2) = 4 \times 3$$

[Esta es la propiedad de la función lineal que hace referencia a la multiplicación por un factor λ (5):

$$f\,(\lambda \cdot a) = \lambda \cdot f\,(a).]$$

El objeto de este experimento no es la introducción ya en una edad tan temprana de conceptos tan complicados como éste, sino aprovechar la favorable constelación de las estructuras de esta área pedagógica para dar una mayor amplitud a la materia. Los frutos se recogerán más adelante, cuando se explique el concepto de función con mayor detenimiento y el pensamiento funcional del alumno haya alcanzado cierta madurez. Los capítulos siguientes tratan este punto con más detalle.

---

(5) Esta es una relación «cualitativa», en contraposición a una cuantitativa y funcional, a la cual se puede llegar aplicando una fórmula determinada.

3 INTRODUCCION DEL SISTEMA DE COORDENADAS

Con el experimento anterior no quedaron explicados todos los aspectos de la proporcionalidad directa, por lo que —al igual que en Zurich— se intentó profundizar un poco más todavía.

En este sentido es muy importante que cada uno de los valores del vaso ancho (x) tenga un equivalente exacto en el estrecho (y), para lo cual se recurrió a la representación del resultado del experimento en una escala de valores (fig. 3). El sistema de coordenadas ofrece también una magnífica posibilidad de representar parejas de valores. Se hizo todo lo posible para que fueran los propios alumnos los que descubrieran por sí mismos su manejo.

El director del experimento abre ahora la pizarra de la clase. En un lado aparece una escala de valores con las cifras halladas hasta el momento, y en el otro, un sistema de coordenadas como el de la figura 4.

El director del experimento dice a continuación:

«Hace un momento hemos hecho una prueba con los vasos que aparecen dibujados en la pizarra. Para su mejor diferenciación los hemos pintado cada uno de un color. Cuando llenamos el vaso ancho hasta la cuarta raya, ¿qué cantidad teníamos en el estrecho?»

Un alumno cualquiera responde «6», trazándose a continuación desde los puntos (4, 0) y (0, 6) sendas paralelas a los ejes «vaso estrecho (eje y) y «vaso ancho» (eje x), respectivamente; el punto de intersección se marca con una tiza de color rojo (punto 4, 6) (cf. fig. 5).

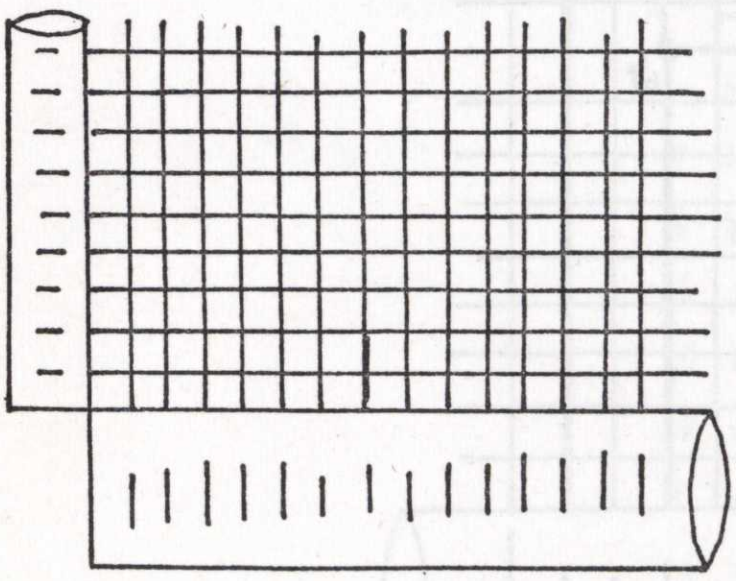


FIGURA 4

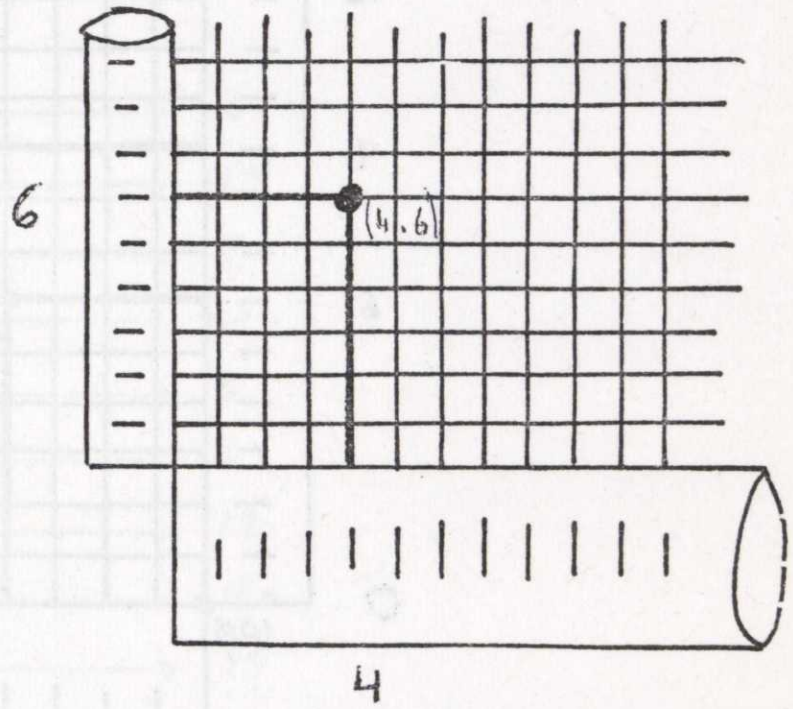


FIGURA 5

Los alumnos comprenden en seguida que este punto significa «4 en el vaso ancho y 6 en el estrecho».

La escala de valores se amplía con el punto (8, 12), que los alumnos marcan en el sistema de coordenadas junto con el (6, 9). El director formula ahora la siguiente pregunta: «Si en el vaso ancho no tenemos nada, ¿cuánto tendremos en el estrecho?»

Una vez descubierto el punto (0, 0) se marca en la pizarra. A la pregunta ¿qué os llama la atención al contemplar la posición de los puntos?, los alum-

nos suelen responder: «Son oblicuos» o «están torcidos», o también: «Se encuentran en una línea».

Así se llega al primer objetivo, es decir, los alumnos han descubierto por sí mismos que *los puntos se encuentran en una línea recta.* Un alumno cualquiera sale a dibujar esa recta. La figura 6 presenta el aspecto que ofrece ahora el sistema de coordenadas y la escala de valores.

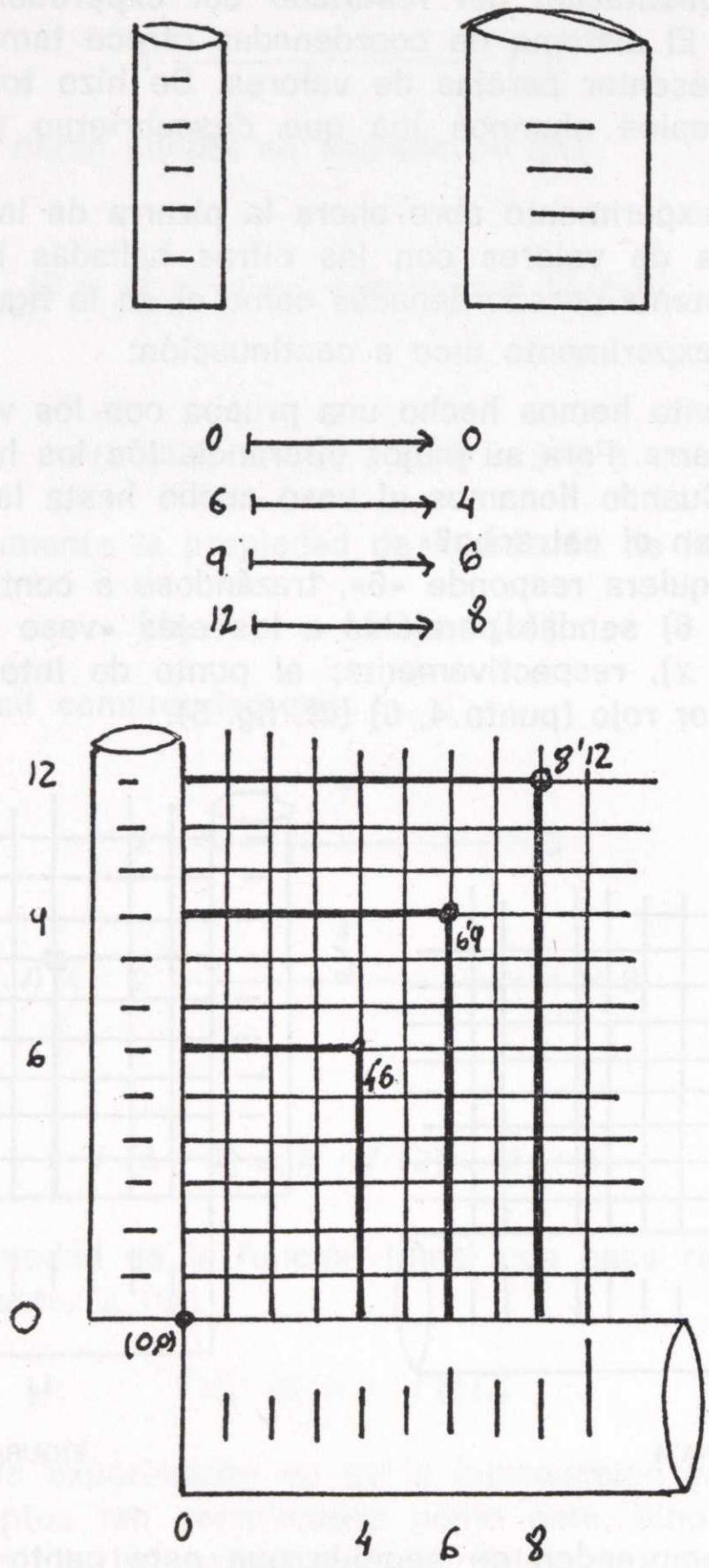


FIGURA 6

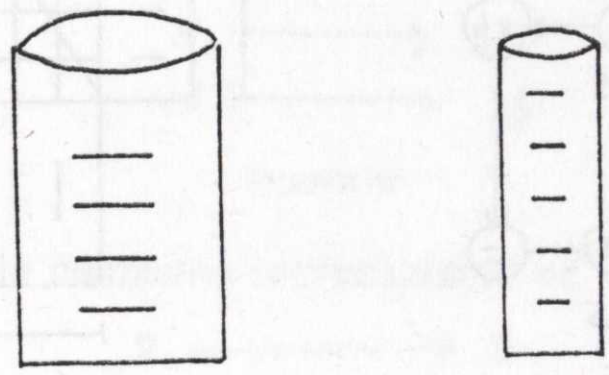
En el siguiente paso se va a estudiar con más detenimiento el significado de dicha recta. A través de preguntas adecuadas, los alumnos descubren que *los puntos de la recta significan que en el vaso estrecho hay exactamente la misma cantidad de líquido que en el ancho.* Para un mejor afianzamiento, el director del experimento pregunta que cuál es el significado del punto (8, 6).

La respueta de los alumnos fue más o menos ésta: «Ninguno, pues ese punto no aparece en la línea» o «entonces ya no habrá la misma cantidad de líquido en ambos vasos».

Después de esto ya se puede enseñar a los alumnos que la recta anteriormente obtenida permite *hallar otros valores* en el sistema de coordenadas, valores que ya se habían comprobado experimentalmente. De esta forma quedó bien claro que los conocimientos obtenidos permitían establecer *pronósticos.* Asimismo se demostró que los valores del vaso estrecho servían para sacar *conclusiones* sobre los valores originales del ancho.

Ejemplo: En el vaso ancho el líquido llega hasta la tercera raya. Buscar en la recta un punto que signifique «tres rayas en el vaso ancho» y acto seguido se descubrirá que en el estrecho el líquido deberá llegar hasta la raya 4, 5.

Otros ejemplos semejantes, resueltos por los propios alumnos, permitieron completar la escala de valores tal como aparece en la figura 7.



$0 \longmapsto 0$

$1 \longmapsto 1{,}5$

$2 \longmapsto 3$

$3 \longmapsto 4{,}5$

$4 \longmapsto 6$

$6 \longmapsto 9$

$8 \longmapsto 12$

$9 \longmapsto 13{,}5$

$10 \longmapsto 15$

FIGURA 7

4. ALGUNAS PROPIEDADES DE LA FUNCION LINEAL

Para profundizar un poco más en los conocimientos adquiridos y a modo de conclusión se analizaron con los alumnos algunas propiedades de la función lineal.

La función lineal posee una propiedad que ya hemos mencionado anteriormente [«multiplicación por un escalar: $f(\lambda \cdot a) = \lambda \cdot f(a)$»]:

Los valores obtenidos al multiplicar un valor «*x*» del vaso ancho y su equivalente «*y*» del vaso estrecho por λ, se corresponden enteramente.

Esta propiedad también se comprobó tanto mediante la escala de valores (fig. 8) como mediante el sistema de coordenadas (fig. 9).

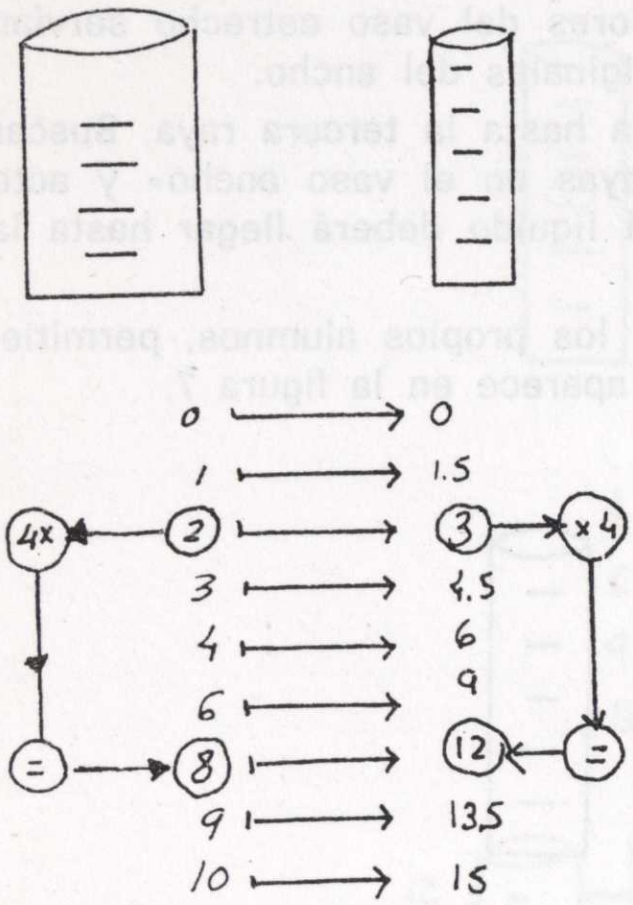


FIGURA 8

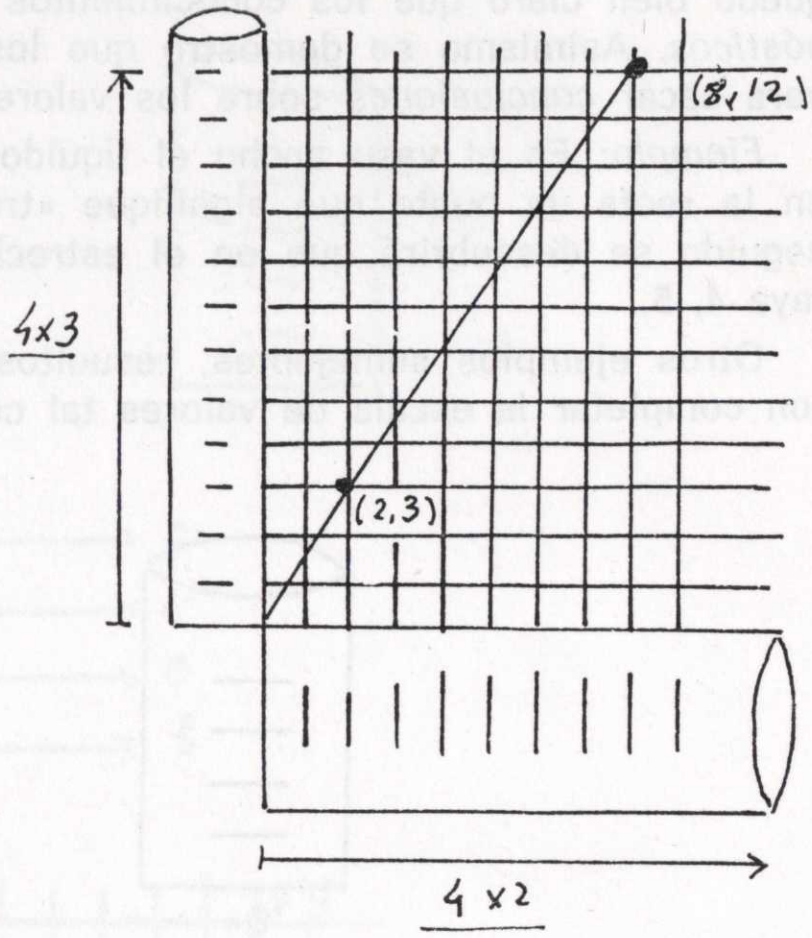


FIGURA 9

Existe asimismo otra manera de expresar esta propiedad, en la que el símbolo «——→» corresponde a la acción de verter el líquido del vaso ancho al estrecho:

$$4 \longrightarrow 3$$
$$4 \cdot 2 \longrightarrow 4 \cdot 3$$
$$8 \longrightarrow 12$$

La función lineal posee además la propiedad de la adición:

Los valores obtenidos al sumar dos valores cualquiera del vaso ancho (x_1 resp. x_2) y sus equivalentes del vaso estrecho (y_1 resp. y_2) se corresponden entre sí.

Los alumnos pudieron ver también esta propiedad mediante la escala de valores (fig. 10) (6).

(6) Esto se puede demostrar también de forma experimental con ayuda de cuatro vasos. Si en los vasos anchos los valores son 2 y 4, en los estrechos obtendremos 3 y 6. Vaciando el líquido de uno de los recipientes anchos, en el otro obtendremos el valor 6, que en el estrecho será 9. 9 es el resultado de la suma de 3 y 6.

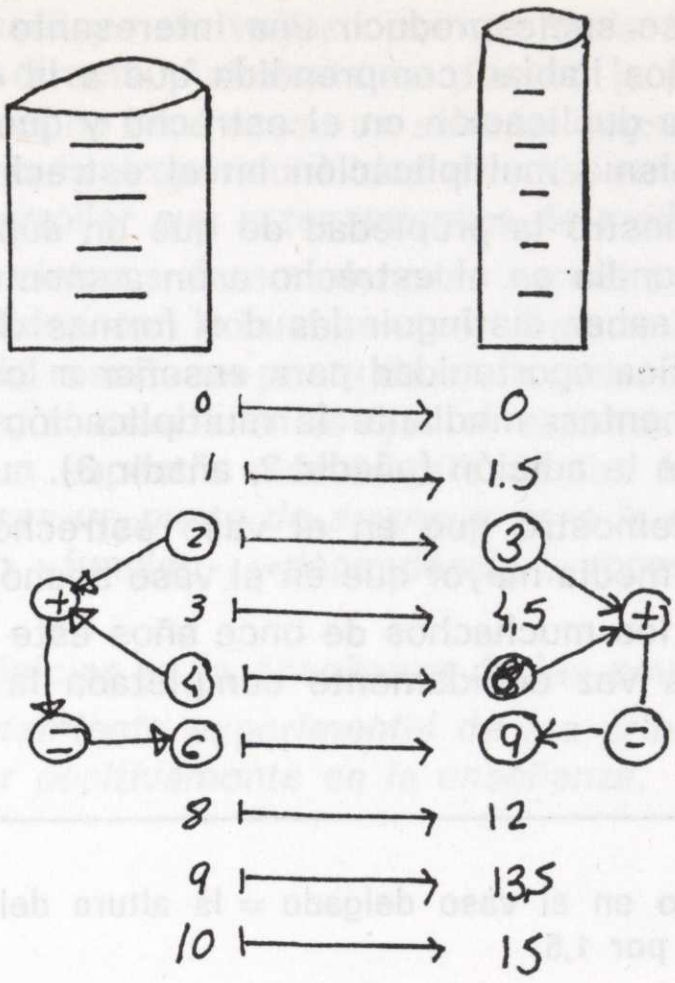


FIGURA 10

Esta propiedad puede asimismo representarse de esta manera:

$$2 \longrightarrow 3$$
$$4 \longrightarrow 6$$
$$2 + 4 \longrightarrow 3 + 6$$

pues: $6 \longrightarrow 9$

A continuación se explicó que un determinado aumento de líquido en el vaso ancho (ΔX) implica el aumento en el estrecho de un valor también determinado (ΔY) (fig. 11). En este caso, ΔX significa que el vaso ancho se ha llenado hasta dos rayas más arriba; ΔY, que el estrecho se ha llenado hasta tres rayas más arriba.

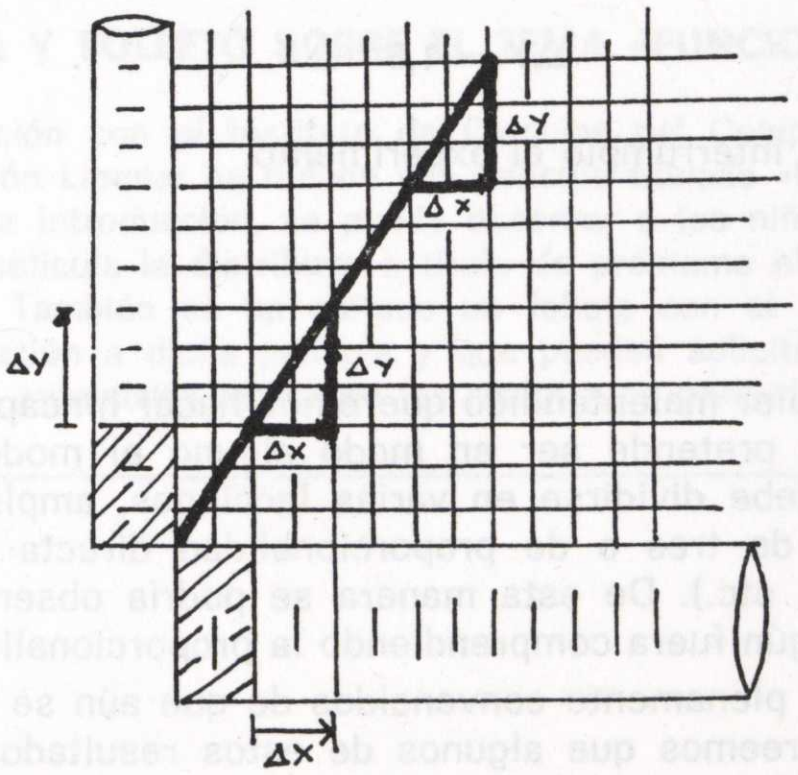


FIGURA 11

En este momento se suele producir una interesante reacción por parte de los alumnos: todos ellos habían comprendido que a la *duplicación* en el vaso ancho corresponde una duplicación en el estrecho y que una *multiplicación* en el ancho implica la misma multiplicación en el estrecho.

Cuando se les demostró la propiedad de que un *aumento* de dos rayas en el vaso ancho correspondía en el estrecho a un aumento de tres, se sintieron algo confusos por no saber distinguir las dos formas de incremento. Aquí se nos ofrece una magnífica oportunidad para enseñar a los alumnos que existen dos caminos para aumentar: mediante la multiplicación (dos veces más, tres veces más) o mediante la adición (añadir 2, añadir 3).

Para finalizar se demostró que en el vaso estrecho la altura del líquido era siempre una vez y media mayor que en el vaso ancho.

Para la mayoría de los muchachos de once años este fue un descubrimiento totalmente nuevo. Una vez debidamente completada la escala de valores se dieron cuenta de que:

La altura del líquido en el vaso delgado = la altura del líquido en el vaso grueso multiplicado por 1,5.

La mayoría de ellos no fueron, sin embargo, capaces de seguir el proceso de abstracción necesario para pasar de la «multiplicación por un factor» a la proporcionalidad directa.

A los alumnos de catorce años se les dijo que las diferencias ΔX resp. ΔY seguían exactamente la misma relación:

Diferencia en el vaso estrecho = diferencia en el vaso ancho multiplicado por 1,5.

o

$$\Delta Y = 1{,}5 \cdot \Delta X$$

En este punto se interrumpió el experimento.

5. RESUMEN

Para evitar cualquier malentendido queremos hacer hincapié en que el experimento descrito no pretende ser en modo alguno el modelo de *una* clase. Toda esta materia debe dividirse en varias lecciones, ampliándose con otros ejercicios de regla de tres o de proporcionalidad directa de tipo funcional (cambio de moneda, etc.). De esta manera se podría observar mejor la conducta del alumno según fuera comprendiendo la proporcionalidad directa.

A pesar de estar plenamente convencidos de que aún se necesitan muchas más evaluaciones, creemos que algunos de estos resultados pueden resultar relevantes para la práctica de la enseñanza:

El experimento constituye un valioso puente hacia la comprensión formal de la proporcionalidad directa. Asimismo se planteó la pregunta de *si el concepto de la función lineal no será acaso un sistema cognoscitivo más adecuado* para abordar el tema de la proporcionalidad directa, entre otras cosas porque permite al alumno desarrollar sus razonamientos de modo más espontáneo.

La introducción del sistema de coordenadas permitió la *representación gráfica* de los valores medidos, con lo cual se creó un punto de enlace con la *visión geométrica.* De todo ello resulta un punto de vista geométrico totalmente nuevo y distinto del analítico, al menos en lo que al aspecto exterior se refiere, y que permite abarcar un espectro más amplio de las facultades del alumno. Al mismo tiempo *se crea un punto de arranque para la explicación de conceptos elementales,* como «función», «dependencia», «coordinación continuada», etcétera.

También se puede iniciar ya la enseñanza de las ecuaciones.

A esta edad, el tratamiento experimental de los principales conceptos matemáticos podría influir positivamente en la enseñanza.

BIBLIOGRAFIA

[1] ANTONIO SUAREZ: *Die Entwicklung der Denkoperationen beim Verständnis funktionaler Zusammenhänge* (III): *Die direkte Proportionalität,* Instituto de Ciencias del Comportamiento de la ETHZ (Zurich, abril 1974).

[2] ROBERT KARPLUS, ELIZABETH F. KARPLUS, WARREN WOLLMAN: *Intellectual Development Beyond Elementary School IV: Ratio, The Influence of Cognitiva Style. University of California-Berkeley* (diciembre 1972).

[3] BÄRBEL INHELDER, JEAN PIAGET: *The Growth of Logical Thin-King from Childhood to Adolescence* (Nueva York, Basic Books, 1958).

[4] HERMANN BINER: *Bericht über Schulversuche in Zermatt,* Fundación Limmat (Zurich, enero 1975).

PELICULA Y FOLLETO SOBRE EL TEMA «FUNCION LINEAL»

En colaboración con el Instituto de Ciencias del Comportamiento de la ETH, la Fundación Limmat ha rodado una película titulada «Función lineal» en la que, tras una introducción, se puede observar a los niños durante el experimento. La película la distribuye a título de préstamo el Schweizer-Schul- und Volkskino. También se ha editado un folleto con el mismo título que sirve de ampliación a dicha película y que pueden solicitar a la Fundación Limmat, la cual suministra asimismo los recipientes para el experimento.

PEDIDOS

A la FUNDACION LIMMAT,
Rosenbühlstrasse 32, 8044
ZURICH

Les ruego me envíen ..... ejemplares del folleto «Función Lineal» de A. Suárez y M. Rhonheimer (precio por ejemplar: 2 fr.; adjuntar en sellos de correos).

Me gustaría realizar el experimento en mi escuela, por lo que les ruego me envíen los recipientes necesarios:

a título de préstamo
a título de compra

(25 fr., los dos)

Les ruego me mantengan informado sobre este programa.

Observaciones:

Apellidos, nombre.

Domicilio:

Teléfono:

Artículos clásicos

INTRODUCCION

Domingo Barnés fue sobre todo un educador, profesor de la Escuela Superior de Magisterio, fue nombrado subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública con Marcelino Domingo y continuó en el mismo puesto con Fernando de los Ríos, sucesor en la cartera de Domingo.

Estos años fueron los más estables de la II República y durante ellos la colaboración de Domingo Barnés a la reforma educativa fue sustancial.

Con la salida de Fernando de los Ríos del Ministerio de Instrucción Pública comenzó la inestabilidad, justamente cuando Domingo Barnés fue nombrado ministro de Instrucción Pública. Fueron sólo tres meses en los que Barnés apenas pudo continuar la obra de sus antecesores. Tras él, la reforma iniciada por Domingo se estancó en el bienio cedista.

En el corto artículo que reproducimos, Domingo Barnés nos ofrece unos apuntes sobre el maestro, sobre el difícil problema que se le plantea a todo educador al tener que integrar pasado y porvenir. El maestro «órgano de la tradición», transmisor de la cultura, no puede ofrecer al niño una enseñanza que lo anquilose en viejos dogmatismos. Este equilibrio difícil que haga de la enseñanza un progresivo avance, siempre abierto, es sin duda la piedra de toque de todo profesional de la enseñanza.

EL MAESTRO, ORGANO DE LA CULTURA (1)

Al fetichismo por el edificio escolar y por el material de enseñanza, ha venido sustituyendo en nuestros días la preocupación absorbente por el estudio del niño. Y ha llegado a pensarse que no se puede dar un paso en su educación sin caracterizar todos los rasgos de su individualidad y sin que la escuela se amolde en todo momento a cada peculiar personalidad infantil. Se ha llegado a perder de vista que entre el hombre abstracto y el hombre individual está el hombre tipo, y que es lo típico lo que la psicología puede sorprender y agrupar. Descubrir en un niño un predominio de la imaginación equivale a clasificarlo en el tipo imaginativo. Pudiera decirse que Goethe, en una de sus intuiciones geniales, echó los cimientos de la moderna morfología cuando buscaba con ahínco el promorfo del esqueleto o de la hoja. Del mismo modo hace falta una morfología psíquica que logre fijar los promorfos espirituales bajo la espléndida variedad —apenas bosquejada todavía por los psicolólogos— de la flora psíquica.

(1) B.I.L.E., tomo LXVI, 1922, pp. 145 y 146.

Sin embargo, por mucho que avance el estudio del niño, no podrá ofrecernos nunca los últimos y supremos resortes de la educación. Y es que en la obra viva de la educación, el maestro es el factor fundamental. Su inspiración, su habilidad y su tacto han de ir labrando esta obra de arte, informando la materia, reaccionando ante los ideales y procurando siempre aproximarse a ellos y encarnarlos en la realidad. Nada podrá hacer el maestro sin conocer al niño, pero su conocimiento no es sino el punto de partida de su labor. Con sólo este conocimiento, el maestro se encontraría tan inerme como el artista conocedor perfecto del material con que opera, pero falto de entusiasmo, de inspiración y de criterio estético. Señalar esta función dinámica y vital del educador y poner de relieve su importancia es una de las ideas rectoras de nuestro venerado maestro el señor Cossío.

Ahora bien, parece que el maestro tiene que resolver en su empresa una trágica contradicción, que han acusado recientemente dos ilustres escritores. La primera, está señalada por Luis de Zulueta cuando pide «una pedagogía más moderna». ¿Cómo obtenerla si la pedagogía ha de apoyarse en las conquistas de otras ciencias básicas, y toda conquista es ya un alto, el final de un proceso que concluye más que el germen para un brote nuevo? «Llama el vulgo ilustrado ideas nuevas a las que ya empiezan a hacerse viejas; es decir, a las que, después de descargado el navío, pasaron por las aduanas oficiales y entraron plenamente en los bazares públicos del comercio intelectual.» Zulueta, en su sano y generoso optimismo, resuelve la contradicción. Que no repose el maestro en esta pedagogía nueva basada en ideas pseudonuevas; que aspire a una siempre más nueva pedagogía, avizorando en el horizonte no sólo las ideas novísimas, sino lo que en el ideario de cada momento está henchido de porvenir, de renovación y de fuerza creadora. Y que no olvide, «que hay otros hombres que, aun sin desdeñar esas ideas ya admitidas, se pasan la vida con los ojos fijos en la línea enigmática en que el mar y el cielo se funden y en que se columbran primero los futuros mensajes espirituales...»

Quizás porque la pedagogía propende a recoger no las semillas, sino el ramaje seco que las ciencias van dejando en su renovación eterna y se complace más en reposar en el pasado que en atalayar, con febril inquietud, el porvenir, a pesar de ser ella, precisamente, la que tiene que alumbrarlo, es por lo que Ortega y Gasset lamentaba, en su último *Espectador*, que los hombres de nuestro gremio «encargados de preparar la vida futura no suelen enterarse de las cosas hasta que son ya pasadas».

Pero lo grave de esta contradicción es que no muere en la pura teoría, en la actitud científica del maestro como cultivador de la doctrina pedagógica, sino que transciende a la posición práctica y se le plantea al maestro en su actitud ante la infancia como aleccionador de ella. Porque precisamente esas conquistas de la ciencia a que alude Zulueta son las que el mestro enseña al niño, y en esas cosas pasadas, de que habla Ortega y Gasset, tiene que adoctrinarles. ¿Es entonces el maestro el órgano del pasado, el que esclaviza a las jóvenes generaciones, como denunciaba Tolstoy, imponiéndoles el hierro de las generaciones viejas, tiranas del porvenir, secando éste en sus fuentes más puras, en la espontánea originalidad que cada individualidad trae al mundo? En verdad que el maestro se nos ofrece como el órgano de la tradición; pero no se olvide que la tradición, la entrega, la transmisión de la cultura, es una continuidad que no puede interrumpirse. El maestro debe sentirse órgano de la historia, pero ésta se integra con el pasado y el porvenir.

El fuego apagado no se trasmite y para perpetuarse necesita prenderse de continuo.

Lo esencial en la cultura no son sus productos, siempre provisionales, sino su proceso de formación, y el maestro no debe enseñarla, por lo mismo, como una cosa hecha, sino como algo que se hace eternamente, y no debe enseñarla para que se la aprenda, sino para que se aprenda a colaborar en ella. Nada más contradictorio que dogmatismo y educación, porque ésta es una religión que no admite adhesiones pasivas, simples órganos receptores, que, al no fecundarla ni agregarle nada, quedan de hecho excluidos de ella y como en remansos de su corriente. No salva aquí la fe, sino el esfuerzo, y la fe, en el esfuerzo. Por eso, el maestro, órgano de la historia y de la espiritualidad que ha formado la historia, utiliza el esfuerzo acumulado del pasado esencialmente para suscitar los esfuerzos solidarizados que preparen el porvenir.

Si el maestro, al transmitir la cultura, no logra sacudir e interesar los espíritus para asociarlos a ella, la cultura se agota y se disipa entre sus manos.

Hay una pedagogía liberal, que aspira a promover el desarrollo del niño y a suscitar su interés y su esfuerzo, y hay otra que pudiéramos llamar incrustante, porque, como las aguas así denominadas envuelven los objetos en ellos sumergidos, esta pedagogía va incrustando la instrucción en los espíritus, y más que desplegarlos, los sofoca y aprisiona. Y nada más característico para sorprender el sentido íntimo de la orientación pedagógica del maestro que observar su actitud frente al que suele llamarse el niño revoltoso, pero «de buen fondo», es decir, el que no se revuelve contra ninguna ley ni exigencia de la bondad, antes, por el contrario, pudiera decirse que las supera y las desborda por su entusiasmo y efusión cordial y por el valor, la sinceridad y la abnegación que en sus actos pone: se revuelve más bien contra las mallas de una disciplina formalista.

De esa disciplina uniforme protesta su personalidad intensa y acusada, y frente a su rigidez, opone la espontaneidad, que tiende a escapar por todas partes, y frente a su mecanización opone su originalidad y su tendencia al ensayo y a la innovación. Pues bien, para unos maestros este niño sería el rebelde que se escapa de sus manos; para los otros, es un haz de posibilidades y esperanzas.

Documentación

ESTATUTOS DE LA FUNDACION ESCUELAS SELGAS

En el año 1914 existía, en el terreno educativo, una evidente ansia de mejora. Influencias de la Iglesia, de la Institución Libre de Enseñanza, ejemplos del extranjero, motivan que no sólo el Estado, sino también la sociedad, se preocupe por las instituciones de lo que entonces se denominaba la instrucción pública.

Dentro de éstas es ejemplar el caso de la Fundación Escuelas Selgas. *Fortunato de Selgas, un adinerado hombre de negocios asturiano, es quien firma los documentos en nombre de todo el conjunto familiar. La redacción corre a cargo, según todos los indicios, del catedrático de la Universidad de Oviedo —de donde también fue rector— Fermín Canella. En esta institución no solamente se van a dar clases a niños dentro de lo que podríamos llamar enseñanza primaria, sino que también se crea una Escuela de Aplicación Práctica Mercantil, donde se imparten cursos de* Nociones de economía, Geografía económica, Contabilidad, Aritmética mercantil, Francés e Inglés, *con lo que la modernidad de la institución queda bien destacada.*

Al publicar la REVISTA DE EDUCACION, *transcritos la edición de 1942, los estatutos y reglamento general e interior de la Fundación Escuelas Selgas en El Pito (Cudillero-Oviedo), se quiere aportar un conjunto de datos pedagógicos de la máxima importancia, y que el Estado, desde entonces, ha visto como acicate para su labor. El hecho de que esta institución de enseñanza primaria se relacione, por la Real Orden de 9 de marzo de 1915, con el claustro de la Universidad de Oviedo evidencia además de qué modo la* extensión universitaria, *aparecida en el alma* mater *asturiana, juega en la creación de tan admirable centro docente.*

Estatutos y Reglamentos general e interior de la Fundación Escuelas Selgas, en el Pito (Cudillero-Oviedo)

ESTATUTOS

TITULO PRIMERO

DE LA INSTITUCION SELGAS

Artículo 1.º Las fundaciones escolares dispuestas en el pueblo de El Pito, concejo de Cudillero, provincia de Oviedo, por don Fortunato de Selgas y Albuerne, por sí y en memoria y según deseos de sus hermanos señores de Ezequiel (q. e. p. d.) y doña Francisca, se denominarán Escuelas Selgas, constituyendo una *Institución benéfico-docente particular,* bajo el protectorado en su día del Gobierno de la Nación por medio de su Ministerio de Instrucción Pública, conforme a los Reales Decretos de 27 de septiembre de 1912, 10 y 24 de julio de 1913, en cuanto no se opongan a las disposiciones libres y fundamentales de los presentes Estatutos como expresión fidedigna de la voluntad del fundador, actual Patrono, y atribuciones por él concedidas a la Junta de Patronato que ha de seguirle.

Las Escuelas Selgas tienen y tendrán en todas sus manifestaciones benéfico-docentes (mientras el fundador y organizador, don Fortunato de Selgas y Albuerne, no disponga por actos intervivos o en testa-

mento otra cosa) el carácter de institución privada o particular, a cuyo efecto se solicitará de dicho Ministerio de Instrucción Pública la clasificación y declaración correspondientes.

Art. 2.º Compréndese en la Fundación Selgas el establecimiento de *Escuelas de Enseñanza primaria,* bajo el plan y programas análogos al de las Escuelas nacionales de Primera enseñanza para instrucción y educación de niños y niñas, sin que tengan aquéllas el carácter propio y riguroso de Escuelas públicas, a que tienen derecho los alumnos todos de su respectivo distrito; porque las Escuelas Selgas están destinadas preferentemente para la instrucción y educación de niños y niñas de los pueblos denominados *Habana, Arancés, Pito* y *Atalaya* en el mencionado concejo de Cudillero; aunque, si hubiera matrícula o plazas vacantes después del número de niños y niñas que se asigne a cada clase, podrán ser admitidos otros y otras de los restantes pueblos de la parroquia de *Piñera* del dicho concejo de Cudillero, en la forma y condiciones que se determinen por acuerdos patronales o directivos de la Institución, sin que el establecimiento de estas Escuelas tienda a reemplazar ni a modificar en nada la existencia de las Escuelas públicas y oficiales de niños que el Estado tenga establecidas o pueda establecer en la parroquia o distrito escolar de Piñera a que pertenece el pueblo de El Pito.

También comprende la Fundación Selgas una complementaria *Sección práctica Mercantil,* donde podrán tener ingreso a tal enseñanza el número de alumnos que se señale de antemano y en cada curso, procedentes de toda la dicha parroquia de Piñera y de la villa de Cudillero.

Componen así la totalidad de las Escuelas Selgas las aulas o clases de:

«Escuela de Párvulos.»
«Escuela primaria de Niños.»
«Escuela primaria de Niñas.»
«Escuela de Aplicación práctica mercantil.»

También podrán crearse en lo sucesivo enseñanzas o clases complementarias de las anteriores, cuando lo permitan las economías y reservas del capital y rentas fundacionales, sin comprometer en nada las obligaciones económicas de sostenimiento de las cátedras ahora creadas y los derechos del personal para lo porvenir; y muy principalmente podrán tener lugar dichas ampliaciones con donativos o subvenciones con que pudiera ser favorecida en lo futuro esta Institución.

Art. 3.º Las Escuelas Selgas, en sus diferentes manifestaciones, persiguen y procurarán:

a) Una *Educación integral, armónica y progresiva,* procurando el Fundador, Patronato y Magisterio por todos los medios a su alcance el desenvolvimiento gradual de las facultades de los niños, así en el orden físico como en el intelectual y moral.

b) El *carácter de la enseñanza* será eminentemente *práctico,* basándose en la intuición y procurando despertar en los niños y niñas el espíritu de observación, de reflexión e invención. Además, aquélla ha de ser higiénica, infantil y juvenil, práctica, humana, libre, española, cristiana, popular, paterna, común, ordinaria y coeducadoras, bajo el tipo y desarrollo de las Escuelas nacionales primarias, procedimientos de graduación, etc.

c) Los *padres de los niños y niñas* matriculados deben acudir y secundar constantemente en relación con el Patronato el pensamiento de las Escuelas Selgas, porque el éxito de la obra depende, en gran parte, del celo que aquéllos se tomen, secundando la obra de los Maestros, procurando la asiduidad en la asistencia, robustenciendo en todas ocasiones la fuerza moral de los educadores, avivando el ánimo de los niños y niñas en el seno de la familia, corrigiéndoles con dulces y constantes advertencias y, sobre todo, dándoles ejemplo y haciéndolos obedientes y respetuosos.

En resumen: El Patronato y profesorado de las Escuelas Selgas pondrán especial cuidado en que, por medio de sus enseñanzas, se realice intensa labor educativa, saturada así de principios religiosos y morales como de sentimientos y amor patrios, para que, elevándose el mérito y condiciones individuales de niños y niñas, los capacite como elemento regenerador en la vida nacional.

TITULO II

DEL GOBIERNO DE LA INSTITUCION

Art. 4.º Las Escuelas Selgas y sus enseñanzas serán gobernadas y administradas por su *Patronato,* ateniéndose a estos Estatutos fundacionales y a los Reglamentos en que aquéllos se desenvuelvan en relación debida a convenientes disposiciones legales que pudieran considerarse oportunas por acuerdo patronal.

El Patronato y representación de las Escuelas Selgas corresponderán ahora a su fundador y organizador *señor don Fortunato de Selgas y Albuerne,* quien ejercerá personalmente tales funciones de Protector y Patrono con amplias atribuciones, bien por sí o por medio de sustituto o apoderado que designe a tal efecto en documento legal.

Las atribuciones y derechos patronales corresponden al mencionado señor don Fortunato de Selgas y Albuerne durante su vida o mientras sea así su voluntad, y pasarán (cuando él lo determine durante su existencia, o si no declarase cosa contraria en su última voluntad, derogando este extremo del presente artículo) al *ilustrísimo Claustro de la Universidad de Oviedo,* donde el fundador cursó la carrera de Leyes.

Art. 5.º Constituirán la Junta de Patronato, en lo porvenir (si el fundador don Fortunato de Selgas no derogase en forma solemne el párrafo último anterior), en representación de la mencionada Corporación universitaria, los señores rector, presidente; vicerrector, vicepresidente; como vocales, los señores decanos de las Facultades de Derecho, Ciencias, Filosofía y Letras —ahora establecidas— y de las que puedan

crearse en lo sucesivo; y ejercerá de secretario, sin voto, el general de la Universidad y de su distrito académico.

Por la índole de esta Fundación benéfico-docente, que en lo porvenir se encomienda a la Universidad ovetense, en atención a que viene demostrando especial interés por la cultura y educación populares, estos cargos serán completamente gratuitos, sin que por sus trabajos se pueda satisfacer derechos u honorarios, y únicamente se les podrá indemnizar en gastos de visita, administración y actos de Secretaría, dentro de la partida señalada a este efecto en los presupuestos.

Serán, en su día, vocales honorarios del Patronato dispuesto en el artículo anterior, con derecho de asistencia a sus sesiones y actos públicos, los hijos del fundador don Fortunato, señores don Ezequiel y don Juan de Selgas y Marín, como sucesivamente sus hijos varones primogénitos, sucesores en igual forma y derechos, con puesto de honor a los lados de la presidencia.

Art. 6.º Son *facultades del Patronato:*

1.º Reforma de los Estatutos a su voluntad por el Patrono Fundador don Fortunato de Selgas y Albuerne durante su vida, y solamente, después de él, por la Junta patronal mencionada, o la que él definitivamente establezca en acuerdos unánimes, atendiendo a necesidades imperiosas por la variación de los tiempos, aunque procurando siempre responder a la intención fundacional, según se determina en los artículos anteriores, todo en la forma de la disposición transitoria final de los presentes Estatutos.

2.º Redacción de los Reglamentos general e interior de la Institución, desarrollando los presentes Estatutos, así como la del plan de estudios a tenor y forma de las enseñanzas de las Escuelas Nacionales.

3.º Procurar la exacta observancia y cumplimiento de dichos Estatutos y Reglamentos por medio de inspección e intervención frecuentes, personal o delegada

4.º La administración económica de la Fundación.

5.º La representación de la misma en juicio y fuera de él.

6.º La presidencia en los actos solemnes de la Escuela.

7.º Ordenar y custodiar el archivo del Establecimiento, formando índices e inventarios de valores y bienes de la Fundación, que se menciona en la presente escritura, como de sus muebles, objetos, colecciones y gabinetes.

8.º Nombramiento, dotación y separación justificada, conforme a estos Estatutos, de los maestros y maestras, profesor mercantil y personal subalterno de las Escuelas Selgas.

Art. 7.º Serán también ahora *atribuciones del Patrono* fundador y, en su día de la Junta de Patronato que definitivamente gobierne en lo porvenir a la Institución, si aquél o ésta no lo delegasen en el director o Junta de profesores que ha de constituirse según el Reglamento:

1.º Admisión de los niños y niñas para las enseñanzas en las Escuelas de párvulos, primarias y mercantil, conforme al artículo 5.º de estos Estatutos.

2.º Redacción de una «Memoria» pública al final de cada curso, comprensiva del estado de las enseñanzas y administración de la Institución.

3.º Conceder o negar permiso a las personas que lo soliciten para dar conferencias o explicar gratuitamente otras materias de las señaladas en el cuadro de enseñanzas; pero siempre conforme al espíritu educativo e instructivo de la niñez y en relación con los programas de asignaturas de las Escuelas nacionales primarias.

4.º Procurar cuanto contribuya al progreso de esta Fundación y a la cultura moral de las clases necesitadas de la totalidad en que funcionan las Escuelas Selgas.

5.º Las otras atribuciones que se consignen en los Estatutos y Reglamentos.

Art. 8.º La *Junta de Patronato,* que sea definitiva en su día, conforme a esta escritura o voluntad del fundador don Fortunato de Selgas, deberá celebrar *sesión ordinaria* una vez al mes y *extraordinaria* cuando algún vocal lo pidiese o la Junta de profesores.

Todos los meses, un vocal de la Junta visitará e inspeccionará personalmente las Escuelas Selgas, aparte de las visitas que, según disposiciones legales, pueda disponer el profesorado nacional de Instituciones benéfico-docentes.

El día 3 de octubre de cada año, la Junta de Patronato celebrará sesión pública para lectura de la «Memoria», distribución de premios del curso anterior y apertura del curso nuevo.

Art. 9.º Para celebración de *sesiones ordinarias y extraordinarias* se requiere la asistencia de todos los vocales de la Junta de Patronato, habida consideración al poco número de vocales que la constituyen, siendo válido lo que acuerde la mayoría absoluta. Si en la primera reunión no concurriesen todos los vocales, serán citados en segunda convocatoria, con veinticuatro horas de antelación para dentro de tres días, expresando en ella el asunto o asuntos que hayan de tratarse, y tomarán acuerdo válido los concurrentes siempre que su número no baje de tres. En las sesiones que se celebren en segunda convocatoria será válido lo que acuerde la mayoría relativa de los concurrentes, decidiendo los empates la Presidencia. Las convocatorias serán firmadas por todos los vocales para acreditar que han sido citados.

Para tratar de asuntos que tiendan a modificar alguna parte de los Estatutos o Reglamentos u otros trascendentales, se requiere con mayor razón la presencia de todos los vocales de la Junta a la respectiva sesión; pero si no se reuniese la Junta en pleno, se avisará en segunda convocatoria en la forma antes indicada, y será válido el acuerdo que adopten los que concurran, siempre que haya tres vocales conformes, que así lo reiterasen después de nueva citación general.

Art. 10. Para atender al régimen interior y buena marcha de las Escuelas Selgas, los *profesores se constituirán en otra Junta* con atribuciones referentes al mismo régimen interior, en relación con los patronos y para desenvolver los preceptos del Reglamento general. Será presidente de esta Junta el profesor varón de más edad, y secretario, el maestro más joven, ambos dentro de turnos trienales.

TITULO III

DEL PERSONAL Y DE LOS ELEMENTOS MATERIALES DE LA FUNDACION

Art. 11. El personal de la Fundación se compondrá por ahora de:

Una maestra de la Escuela de Párvulos.
Una maestra de la Sección Superior o Segunda de la Escuela de Niñas.
Una maestra de la Sección Elemental o Primera de la misma Escuela.
Un maestro de la Sección Superior o Segunda de la Escuela de Niños.
Un maestro de la Sección Elemental o Primera de la misma Escuela.
Un profesor de la Sección Práctica Mercantil.
Un conserje-portero.

Y, si las necesidades lo requieren y los recursos lo permiten, algún maestro o dependiente más que a juicio del Patronato sean necesarios, cuidando de no alterar, mientras no haya aumentos o verdaderos sobrantes para lo porvenir, el presupuesto fundacional.

Art. 12. Constituyen el *material de esta Fundación:*

1.º El edificio principal de las Escuelas Selgas, con su plaza, patios, casas y huertas de los maestros numerarios en el pueblo de El Pito (Cudillero); otras edificaciones, con la extensión, derechos, servidumbres, etc., que se delimitan y detallan en esta escritura fundacional como los aumentos y obras que sucesivamente se lleven a cabo y que deberán consignarse en lo sucesivo en los inventarios.

2.º El mobiliario, enseres, material didáctico fijo y movible y demás utensilios de las clases y locales destinados a los diferentes fines de la enseñanza y educación de los niños y niñas.

3.º Los muebles que se detallen en las casas de los maestros y dependientes.

4.º El *Museo escolar,* con todos los elementos del material docente facilitado por el Fundador y adquirido sucesivamente; las colecciones que vayan formándose por profesores y alumnos o se logren por donativos generosos, y, asimismo, la *Biblioteca,* con los libros más necesarios para maestros y otros propios de los niños.

5.º La *Secretaria y Archivo,* o sea, las colecciones de documentos de la Fundación Selgas, donde se custodiarán debidamente, en la forma que acuerde el Patronato, los títulos de propiedad inmueble, los comprobantes o resguardos de la mobiliaria o del capital y rentas con más los libros de acuerdos de las Juntas Patronal y de Profesores, los de Contabilidad, el historial y servicios del personal docente, los de matrículas de niños y niñas con el historial pedagógico de éstos a su salida del establecimiento, legajos de órdenes y comunicaciones diferentes o relaciones con las autoridades y establecimientos análogos, etc.

Al Patronato que suceda al señor Selgas y Albuerne le estará prohibido enajenar, permutar ni destinar así los edificios como el capital y sus intereses de las Escuelas Selgas a otros fines que no sean los señalados por la fundación en estos Estatutos fundamentales.

TITULO IV

DE LA ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA

Art. 13. La instrucción y educación en las clases y aulas de las Escuelas Selgas estarán a cargo:

a) En la *Escuela de Párvulos,* por su maestra (secundada por una ayudante para menesteres materiales de los pequeños), con requisitos que se determinan en el apartado *c)* de este número, con más otros singulares a que atenderá el Patronato por las razones siguientes: Esta Sección de párvulos debe constituir una institución especial, porque más que en las otras (de que será preparación) reemplazará en cuanto se pueda los desvelos de las familias; y tal magisterio, tratándose de tiernas criaturas *de cuatro a seis años,* es un cargo de delicada confianza, cuyo fiel desempeño no estriba puramente en el cumplimiento exterior de preceptos rigoristas, mecánicos y reglamentarios, ni en difíciles ejercicios de lectura, numeración, etc., según procedimiento antiguo. Necesita condiciones especiales, que se aquilatarán con el tiempo, de celo y constancia, vocación y moralidad, amor y afición a los niños. Así convendrá que el Patronato actual y el sucesivo no confiaran, desde luego y de una manera definitiva, el magisterio y cuidado de párvulos, y sí determinarán un tiempo prudente de duración interina del cargo de maestra de esta Sección, confirmándola sucesivamente a través del tiempo con buenas notas y resultados, hasta una declaración definitiva; o se determinará su cese cuando —por motivos varios y los naturales o sociales que obliguen a la profesora por razón de su sexo a separarse con frecuencia de toda ocupación diferente de las atenciones de su propio hogar doméstico— convenga el reemplazo de dicha maestra. Esta Escuela debe ser verdaderamente maternal, y la profesora que la desempeñe deberá acreditar conocimientos de «Doctrina cristiana», «Reglas de Moral», «Nociones de Fisiología», «Psicología del niño», aplicadas a la educación de párvulos; «Principios fundamentales del sistema y método de Froebel», «Letras y números», «Nociones de ciencias

físicas y naturales» apropiadas a inteligencias infantiles, «Lecciones de cosas» y «Trabajos manuales» variados, «Deberes y formas de cortesía», «Canto», «Ejercicios de jardinería» y «Juegos».

b) La *Escuela de niños* estará a cargo de dos maestros con título superior, y serán materias de su enseñanza las siguientes:

«Lectura».
«Escritura y Mecanografía», aquélla con modelos y ambas al dictado.
«Doctrina cristiana» e «Historia Sagrada».
«Gramática».
«Aritmética, con el sistema legal de pesas y medidas».
«Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agricultura».
«Rudimentos de Geografía e Historia, especialmente de España y América».
«Nociones de Agricultura, Industria y Comercio».
«Nociones de Física, Química e Historia Natural» (acomodadas a las necesidades más comunes de la vida).
«Nociones de Higiene y Fisiología».
«Nociones de Derecho usual, de Educación cívica y de Urbanidad».
«Trabajos manuales».
«Ejercicios corporales».

c) La *Escuela de niñas* estará a cargo de dos maestras con título superior, y serán materias de sus enseñanzas las mencionadas en el apartado anterior con más la de:

«Labores» (cosido, bordado, lavado, planchado, etc.) propias del sexo.
«Elementos de Dibujo aplicado a dichas labores».
«Nociones de Higiene doméstica».

Es de advertir en el desarrollo de estos apartados *b)* y *c)* que, considerando en cuanto sea posible la condición diferente que en lo porvenir espera a los niños y niñas, los maestros de las Escuelas Selgas procurarán en estas clases, no únicamente desenvolver el plan y programa general con carácter práctico de la instrucción primaria o materias mencionadas para los *niños y niñas de siete a quince años* concurrentes a la Institución, sino que en las últimas Secciones procurarán que la enseñanza sea heterogénea y orientada por medio de conocimientos elementales de futuras profesiones, auxiliándose con cartillas adecuadas de Artes y Oficios, láminas y cuadros, modelos del Museo escolar, prácticas fáciles, visitas a establecimientos, talleres y campos, etc., de labradores, carpinteros, obreros, marineros, pescadores, etc., para los varones; y, asimismo, por medios análogos para trabajos propios de la mujer (lavado, planchado, confección de ropa blanca y otras prendas, contabilidad doméstica, arte culinario, floricultura, contabilidad mercantil, etc.) para las niñas, facilitando así a unos y a otras ideas y dirección que afirmen sus vocaciones, llevando al salir de la Escuela los elementos auxiliares de que ésta ha de ser dotada y la cooperación que han de tener dentro y fuera del Patronato.

De igual modo se recomienda a los maestros y maestras que dediquen atenciones especiales en beneficio de algunos niños y niñas *anormales* por defecto físico o moral.

Los profesores de cada Sección procurarán la *graduación* respectiva de su clase para mejor éxito, conforme a los últimos procedimientos pedagógicos, así como cuando sea posible ampliarán los programas o enseñanzas conforme al mayor desarrollo, capacidad y adelantos de los alumnos.

d) La *Escuela de «Aplicación práctica Mercantil»* estará a cargo de un profesor o perito de Comercio, acreditando conocimientos y práctica en las lenguas francesa e inglesa.

Serán materias de la enseñanza en esta Sección, durante tres años:

Repaso o ampliación de las asignaturas de «Gramática», «Aritmética» y «Geometría». «Nociones de Agricultura, Industria y Comercio», cuyos principales conocimientos se demostrarán en un examen de ingreso, y las asignaturas especiales siguientes, de una manera sumaria o elemental:

«Caligrafía».
«Correspondencia y documentos comerciales».
«Aritmética mercantil».
«Geografía económica de Europa y América».
«Nociones de Economía política y Legislación mercantil».
«Teneduría de libros por partida doble».
«Contabilidad de Sociedades mercantiles e industriales».
«Ejercicios prácticos de Lenguas francesa e inglesa».

En determinados casos y en período anterior a la salida ordinaria definitiva de los alumnos de esta Sección, el profesor procurará enterarles de *lecciones referentes a la profesión, arte u oficio* a que han de dedicarse los jóvenes, así como noticias de Geografía política, Historia, vida y costumbres de las localidades de la provincia, de España o del extranjero a donde vayan a establecerse.

e) Las Escuelas Selgas y sus clases o secciones estarán dotadas de los elementos necesarios de *material fijo y movible* para la enseñanza de la materias mencionadas, adquiriendo libros diferentes de las asignaturas; carteles y fichas de Lecturas; muestras y cuadernos de Escritura; máquinas de escribir y coser; tablas de cálculos aritméticos, tablero contador, modelos sistema métrico decimal; láminas de Dibujo geométrico y colecciones de tipos de cuerpos sólidos y aparatos de medición; esferas, atlas y láminas de Geografía e Historia; principales modelos para la enseñanza de ciencias; semillas y máquinas, etc., y series de láminas al mismo objeto, cuadros y láminas de Fisiología e Higiene; mues-

tras de trabajos manuales; elementos especiales con destino a labores y trabajos para la enseñanza de las niñas; principales aparatos para ejercicios corporales, etc.

f) Serán *complemento de las clases o secciones* anteriores: La organización de inspección médica; el establecimiento de cajas escolares de ahorros y mutualidad; teatro para funciones dramáticas con principales propósitos educativos de la Escuela y localidades próximas; proyecciones; conferencias; excursiones y visitas a sitios diferentes, monumentos, establecimientos varios dentro y fuera del concejo, capital, etc., todas organizadas por los profesores de acuerdo con el Patronato.

El Patronato procurará aquella frecuente inspección médica en las Escuelas Selgas, no solamente para atender a los servicios generales de higiene y su observancia por los alumnos en favor de su mejor desarrollo físico, sino para examinar a los niños a su ingreso en las aulas, evitar siempre enfermedades contagiosas con oportunos aislamientos, procurar atender a niños deficientes o anormales, etcétera.

Art. 14. Los *requisitos y circunstancias del personal profesional* de las Escuelas Selgas serán los siguientes:

a) Para ser maestro o maestra se requiere: 1.º Ser español, de veintitrés años de edad. 2.º Tener título o certificación de sus respectivos estudios generales y especiales (véase lo consignado en el apartado *a)* del artículo 13 para la clase de Párvulos) y acreditarán, además de méritos y servicios, conocimientos y prácticas en las materias de la respectiva enseñanza, y serán nombrados, bien por concursod ocumental o por ejercicios de oposición, según determinen en el plazo y forma que dispongan el fundador, patrono y Patronatc sucesivo, para cerciorarse de la respectiva cultura y teoría y práctica pedagógicas, todo lo cual se anunciará y publicará con la debida anticipación a los efectos dichos, según los casos de las vacantes.

El personal docente que se nombre tendrá el carácter *interino* durante uno o dos años en que el electo pueda manifestar su aptitud y vocación, experiencia y conducta, etc., para entonces confirmale o no en su cargo.

En *vacantes* pueden ser preferidos o preferidas para el ascenso a profesor o maestro los que, sin nota desfavorable en el período de cinco años, hayan prestado buenos servicios y acreditado su amor y desvelo por los niños y niñas de las Escuelas Selgas. En todo caso, los maestros y profesores serán en el número y condiciones que se determinan en esta Fundación y nombrados con arreglo a lo en ella establecido; pero los patronos lo comunicarán al Protectorado nacional, a los efectos del artículo 183 de la Ley de Instrucción Pública de 1857 y artículo 31 de la Instrucción de 24 de julio de 1913, a fin de que el personal docente reúna las condiciones legales.

b) El profesor y maestros de esta Escuela conservarán la *propiedad de las respectivas clases* después de obtener la confirmación que se indica en el párrafo penúltimo anterior (véase lo consignado en el apartado *a)* del artículo 13 para la clase de Párvulos) mientras duren las condiciones normales de la Institución Selgas, y no serán *separados de sus cargos* si no en virtud de expediente formado en caso de graves faltas y ultimado en apelación (después de oír al interesado) por el Patronato.

c) Las *dotaciones* iniciales serán: De la maestra de la Sección de Párvulos y de los maestros y maestras de las Escuelas de niños y niñas, 2.000 pesetas anuales; del profesor de la Sección de Práctica Mercantil, 3.000 pesetas.

d) Los maestros numerarios y el profesor mercantil percibirán como *aumento de sueldo* o ascenso 250 pesetas cada quinquenio de buenos servicios sin nota desfavorable, a contar desde el día de su nombramiento hasta el quinquenio quinto inclusive.

e) A los veinticinco años de buenos servicios, sin nota desfavorable, o en caso desgraciado de inutilidad completa para la enseñanza (bien acreditado y probado aquél ante el Patronato), el profesor, maestros y maestras de las Escuelas Selgas podrán separarse de la institución o ser *jubilados* por disposición del Patronato, firme desde su libre y razonado acuerdo, percibiendo desde entonces el haber de 1.000 pesetas anuales por *retiro* las maestras y maestros y 1.500 el profesor mercantil; unos y otros, siempre que lo permita el estado de las rentas del capital fundacional, sin que pueda reclamarse al Patronato en casos de disminución de los retiros, ocasionada ésta por contingencias, alzas y bajas, impuestos extraordinarios, arreglo de los fondos públicos, etc., en que está constituido el capital fundacional, porque entonces dichas gratificaciones o derechos se reducirán proporcionalmente en la dotación de cada profesor o maestro jubilado, teniéndose por base al cubrir o llenar estas futuras partidas del presupuesto únicamente los sobrantes de las rentas de la Fundación después de atender ante todo los servicios activos del personal y las atenciones permanentes que se determinan en capítulos del presupuesto en el artículo 16 de los presentes Estatutos.

Para estos fines de los derechos pasivos, el Patronato fundador consignará en establecimientos de previsión, seguros u otros análogos de verdadera garantía un capital, en suma, fondos que devenguen interés, los cuales, según cálculos de probabilidad o acumulación, respondan a los propósitos indicados, advirtiendo que las pensiones no son transmisibles a viudas y herederos.

f) A los señores profesor y maestros se les facilitará *casa-habitación* en el domicilio con algunos muebles fijos.

g) Para atender a la conservación y orden en el edificio, su limpieza y otros servicios, habrá un conserje-portero, de libre nombramiento y separación del Patronato, con vivienda próxima y las ventajas que por su buen comportaminto en lo sucesivo le sean conferidas por justos acuerdos patronales.

TITULO V

DE LA ADMINISTRACION ECONOMICA

Art. 15. El *capital fundacional* de las Escuelas Selgas, que será entregado por su organizador, señor don Fortunato de Selgas y Albuerne, es (además del material que se especifica en el título IV) de 600.000 pesetas nominales, que serán convertidas en Títulos intransferibles de la Deuda perpetua del 4 por 100 interior de España, y depositadas a nombre del *Patronato de las Escuelas Selgas* (1).

La *renta líquida* de dicho capital será percibida por el patrono señor Selgas Albuerne durante su vida y después por el Patronato (según se indica en el título II), debiendo procurarse por aquéllos, como por el profesor, maestros y dependientes de la Fundación, el orden y economías necesarios en los gastos, a fin de procurar por medio de prudente ahorro el aumento posible de la renta, ya para atender a mejoras y progresos en el establecimiento y sus enseñanzas, como para contrarrestar y limitar lo posible contingencias económicas perjudiciales en lo futuro. Puede haber probables economías en uno u otro año en partidas de aplicación contingente, según el artículo siguiente, por suficiencia de material, conservación del edificio, imprevistos, gastos de Patronato y de Administración.

Art. 16. La Junta de Patronato, que siga en su día al patrono fundador señor Selgas, acordará oportunamente, dentro del Reglamento general de las Escuelas Selgas, la forma y sistemas convenientes para la más acertada *administración del capital fundacional,* sus posibles transformaciones, por reformas en la Hacienda pública, y de la renta que devengue; todo dentro de los preceptos de estos Estatutos y de los Reglamentos general e interior (que por el fundador a dicha Junta se confeccionen), con objeto de procurar la declaración y justificación de los ingresos y gastos anuales y el posible ahorro que queda indicado.

A estos efectos, el Patronato formará en el mes de octubre de cada año el *presupuesto de ingresos,* que han de realizarse en el año económico inmediato, y el de *gastos,* que deberán satisfacerse en el mismo año, ya por el concepto dicho de sueldos de ingresos al personal docente, como también en lo futuro por ascensos de quinquenios y derechos de jubilación mayor o menor, como de otros gastos de necesidad, debiendo figurar entre éstos los siguientes:

Servidora o ayudante para menesteres de los párvulos, 700 pesetas.

Gratificación a un conserje-portero encargado del cuidado, vigilancia y aseo del establecimiento, 1.000 pesetas.

Conservación del edificio, 400 pesetas.

Seguro del mismo, 200 pesetas.

Renovación de material didáctico, 1.000 pesetas.

Premios a los niños y niñas más distinguidos por su aplicación, asistencia y aprovechamiento, 500 pesetas.

Gastos para atenciones del Patronato y administración universitaria, 500 pesetas.

Imprevistos, 500 pesetas.

A dicho presupuesto se acompañará una relación de los valores y bienes fundacionales, especificando el capital que representan y renta que producen (2).

Art. 17. El secretario general de la Universidad, que a su vez lo será de la Junta de Patronato, formará durante los meses de febrero o marzo la *cuenta documentada,* cerrada en 31 de diciembre último, de todas las operaciones económicas del año anterior referentes a las Escuelas Selgas.

Ultimadas que sean estas cuentas, serán examinadas en su día por dos vocales de la Junta universitaria, que propondrán su conformidad o reparos a sesión de la Junta de Patronato en pleno, que se celebrará con dicho objeto. Aprobadas que sean definitivamente dichas cuentas por el Patronato, éste estará exento de rendir otras cuentas regular y periódicamente al Protectorado; pero sí estará obligado a justificar el cumplimiento exacto de todas las cargas de la Fundación, siempre que fuese requerido por el Ministerio de Instrucción Pública u organismos superiores del mismo, sin que por la revisión o reconocimiento de dichas cuentas por el Protectorado nacional o sus organismos oficiales se perciban derechos u honorarios de ninguna clase. También el Patronato dará cuenta a las Autoridades competentes del cumplimiento de su cometido, cuando requerido fuese por servicios de higiene, conceptos de moral, etc.

TITULO VI

DEL CURSO Y DE LOS ALUMNOS

Art. 18. El *curso académico* será conforme a los establecimientos de su clase o Escuelas nacionales de niños y niñas, y el de los Estudios prácticos de aplicación al Comercio comenzará en 15 de septiembre, terminando en 15 de junio.

Art. 19. El señor patrono fundador actual y la Junta de Patronato que le suceda determinarán, con la debida anticipación, la *matrícula* y admisión del número de alumnos que acuerden en las Escuelas de párvulos y primarias de niños y niñas, como en los Estudios de Aplicación mercantil. Para dichas

---

(1) Posteriormente se adquirieron tres Inscripciones nominativas de la Deuda Perpetua al 4 por 100 interior por un valor nominal de 320.000 pesetas, elevándose actualmente con dicho aumento el expresado capital fundacional a 920.000 pesetas nominales.

(2) Por acuerdo de la Junta de Patronato, adoptado en sesión de 9 de noviembre de 1926, se han elevado los sueldos del director y maestros de las Escuelas, personal subalterno y las consignaciones para gastos de administración e imprevistos.

enseñanzas, los padres o representantes de los alumnos acreditarán la naturaleza de éstos, conforme al artículo 2.º, y la respectiva edad señalada para cada clase en el artículo 13.

La *matrícula* será completamente *gratuita* para los alumnos admitidos, conforme al carácter de la Fundación, y se les facilitará por el Patronato los libros, papel, plumas y demás que necesiten, a cuyo efecto, en los casos necesarios y por acuerdo de la Junta de Profesores, se les entregarán dichos elementos didácticos tomados de las colecciones y depósitos de material que se mencionan en el número 2.º del artículo 12 y apartado *c)* del artículo 13.

TITULO VII

DISPOSICIONES GENERALES Y TRANSITORIAS

Art. 20. Para la más acertada organización y realización mejor del pensamiento y propósitos del fundador de las Escuelas Selgas, don Fortunato de Selgas y Albuerne, se redactará, según queda indicado:

a) Un *Reglamento general* con disposiciones detalladas de régimen interior, orden y disciplina, inspección médica e higiene de la Institución; su dirección superior; obligaciones y trabajos del profesorado; carácter de las enseñanzas; cuadros de materias, con su extensión y elementos; almanaque escolar; horas y días de cada clase y de ejercicios; condiciones de la matrícula; obligaciones de los alumnos; sus premios y correcciones; exámenes y prácticas, etc., que será remitido para su conocimiento al Protectorado e Inspección nacionales de instituciones benéfico-docentes, conforme a las disposiciones legales en esta materia.

b) Un *Reglamento interior* desarrollando el general y otros para desenvolvimiento pedagógico de cada clase; grados y secciones; relaciones de unas con otros, procurándose los mejores procedimientos pedagógicos para lograr la más completa educación de niños y niñas.

c) Igualmente se redactarán *Instrucciones y reglas* para desenvolver en mayor o menor relación con las Escuelas Selgas las instituciones que se mencionan en el apartado *f)* del artículo 13 de los presentes Estatutos.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

El patrono fundador actual, señor don Fortunato de Selgas y Albuerne, se reserva el derecho, mientras ejerza el Patronato, para hacer en estos *Estatutos* y en *Reglamentos* que se redacten las *modificaciones* que crea convenientes y aconseje la experiencia, y lo manifestará al Protectorado o Inspección nacionales de Instituciones benéfico-docentes para su debido conocimiento; pero para igual acuerdo o acuerdos por la Junta de Patronato, que definitivamente quede instituida a voluntad de aquél (según se determina en el art. 5.º de los anteriores Estatutos) se procurará siempre no variar el pensamiento fundamental y los propósitos fundacionales del erector para la Instrucción y Educación de los niños y niñas a cuyo beneficio se establecen las Escuelas Selgas, y será necesario que dicha Junta de Patronato lo proponga, estudie y resuelva en la forma establecida en el artículo 9.º Por dichos acuerdos podrá regirse provisionalmente la Junta hasta la aprobación superior por el Protectorado nacional de Fundaciones benéfico-docentes.

Oviedo, 2 de febrero de 1914.

FORTUNATO DE SELGAS

REGLAMENTO GENERAL

CAPITULO PRIMERO

DEL GOBIERNO DE LAS ESCUELAS SELGAS

Artículo 1.º Las Escuelas Selgas son una *institución benéfico-docente,* particular, privada, a tenor de su fundación y Estatutos, clasificada y aprobada por el Gobierno de S. M.; y, en su consecuencia, está bajo el protectorado nacional conforme a las disposiciones vigentes, sin que se alteren por éstas el propósito, organización y régimen fundacionales, según los Estatutos de 2 de febrero de 1914 y Reglamentos General e Interior en que aquéllas se desenvuelven.

Art. 2.º Corresponde al *patrono* actual, con las facultades ya determinadas en los Estatutos, el régimen superior de las Escuelas Selgas a tenor de sus Reglamentos, siendo aquéllos y éstos reformables a su voluntad, según necesidades y conveniencias que se vayan notando en la práctica, y en su día pasará dicho régimen al *Patronato universitario* que le suceda.

En consecuencia, tienen el gobierno y régimen de las Escuelas Selgas: el *patrono* actual, vitaliciamente; el *director,* con sus atribuciones reglamentarias permanentes, y en lo porvenir, el *patrono definitivo* a perpetuidad, con su *vocal-visitador,* todos conforme a los Estatutos, Reglamentos, y el último por acuerdos que determinen su comisión.

Art. 3.º Para cooperar a los fines fundamentales de las Escuelas Selgas, el patrono actual puede nombrar un *delegado* con atribuciones especiales, principalmente de Inspección técnica, proyectos y reformas, por el tiempo y condiciones que aquél juzgue convenientes.

Art. 4.º El *director,* presidente de la Junta de Profesores, tendrá las atribuciones administrativas y externas que se mencionan en los Reglamentos y las especiales de gobierno en casos urgentes e imprevistos.

Art. 5.º El *Patronato universitario* ejercerá en su día las facultades y atribuciones del Patronato actual, según se indican en los Estatutos fundacionales, y dará las comisiones y autoridad que juzgue convenientes con carácter temporal de delegado a su *vocal-visitador* mencionado en el párrafo 2.º del artículo 8.º de aquéllos.

Se entenderá reformado el párrafo último del artículo 5.º de los Estatutos para considerar como *vocales efectivos* del Patronato definitivo, y no honorarios, a los señores don Ezequiel y don Juan de Selgas y Marín (hijos del patrono don Fortunato de Selgas y Albuerne), y sucesivamente a los hijos primeros varones o primogénitos de su respectiva descendencia, aquéllos y éstos con todos los derechos y atribuciones de vocales, y además con puesto de honor a derecha e izquierda de la Presidencia.

CAPITULO II

DE LA ENSEÑANZA

Art. 6.º Las Escuelas Selgas comprenden las *Enseñanzas de Párvulos,* la *Primaria de niños* y *de niñas* y la *Práctica mercantil elemental,* cada una conforme a su respectivo carácter didáctico, plan y programas adecuados a lo dispuesto en los apartados *a)* y *b)* del artículo 3.º de los Estatutos.

Las *materias de instrucción* se desenvolverán en los grados que determinen los respectivos maestros en *Junta de Profesores* para la Enseñanza Primaria y permitan la disposición de las aulas y edificio; y aquéllas serán principalmente las fijadas en el Real Decreto de 26 de octubre de 1901 para las Escuelas de la Nación comprendidas en los apartados *a), b)* y *c)* del artículo 13 de los Estatutos.

Los maestros formarán los *programas* de comprensión y extensión de cada materia o asignatura, exponiéndolos en la Junta de Profesores, a fin de disponer la unidad en métodos a los efectos de desenvolver prácticamente lo preceptuado en el título IV de los Estatutos para las Escuelas, Secciones y Grados respectivos.

Ninguna *Sección* tendrá más de 42 alumnos de matrícula ordinaria (con excepción de la de Párvulos), y será responsable del estado de instrucción y educación de los niños, en cada Sección y sus Grados, el profesor o profesoras que los dirija.

Art. 7.º La *enseñanza* será completamente *gratuita,* según propósito fundacional, como se determina en el párrafo último del artículo 19 de los Estatutos, en el segundo del artículo 11 de este Reglamento general y en el último del apartado *e)* del número 21 del Reglamento interior.

Art. 8.º Respondiendo a condiciones y necesidades perentorias de las Escuelas Selgas, el Patronato y el profesorado, éste con la aprobación de aquél, podrán disponer *enseñanzas* e *instituciones complementarias* a que se refieren el párrafo último del artículo 2.º y en el apartado *f)* del artículo 13 de los Estatutos dentro de los medios con que se cuente para ello, siempre quedando a salvo e íntegro el pensamiento fundamental de las mencionadas escuelas o aulas fundacionales.

Art. 9.º En sitio adecuado a la entrada del establecimiento y aulas se colocarán *cuadros de la distribución general de los cursos académicos de las Escuelas:* el primero, firmado por el director, señalando la apertura y terminación del curso, días de vacación, horas de clase, su entrada y salida y demás indicaciones convenientes a los alumnos y al público, y el segundo, colocado en el ingreso de cada Escuela y suscrito por su maestro, señalando el horario de enseñanza de las materias o asignaturas y sus ejercicios, libros, prácticas, descansos y recreos, etc., de los alumnos.

Los cuadros serán acordados por la *Junta de Profesores* después de estudiado el proyecto presentado por los maestros respectivos.

El profesor mercantil formará su cuadro de distribución de *enseñanza elemental de Comercio,* basándose para ciertas materias en el programa del Grado superior de niños.

Periódicamente se anunciarán las excursiones, paseos y otros ejercicios extraordinarios de las Secciones escolares.

Art. 10. Cada profesor es libre en adoptar los *métodos de enseñanza* que crea más convenientes, y podrá seguir los *procedimientos* o prácticas particulares que crea preferentes o mejores para cada una de las diferentes materias o asignaturas dentro del espíritu fundacional de las Escuelas Selgas, indicado en el párrafo final del apartado *b)* del artículo 3.º de los Estatutos.

Art. 11. Según se dispone en el apartado *e)* del artículo 13 de los Estatutos, los maestros, maestras y el profesor mercantil tendrán, para el mejor desempeño de sus cargos y como medios auxiliares de enseñanza en sus respectivas clases, todos los elementos necesarios de *material didáctico fijo y movible,* que constará inventariado y clasificado en la Dirección.

De este *depósito general pedagógico,* cada maestro recibirá mensualmente del director, conforme a su petición relacionada por conceptos, todos los elementos didácticos necesarios para su Escuela, en forma que su pedido resulte concepto de baja al inventario de la Dirección como de alta en el suyo escolar, donde también anotará como bajas sucesivas todo lo consumido para la enseñanza de los discípulos, entregado a éstos gratuitamente o deteriorado por el uso.

El disfrute de algunos elementos de las varias enseñanzas será común o alternativo de los maestros, si no hay duplicados los objetos, hasta que se logre un servicio completo para cada aula.

CAPITULO III

DEL MAGISTERIO, SUS JUNTAS Y DIRECCION

Art. 12. Los *maestros* y *maestras* de las Escuelas Selgas, en sus aulas *de párvulos, de niños, de niñas,* y el *profesor de la Sección práctica mercantil* serán por ahora los indicados en número y materias de enseñanza; con requisitos y circunstancias para sus respectivos nombramientos; en elección interina o por determinación en propiedad de su cargo; la separación con previo expediente; la dotación, ascensos, retiro y otros auxilios, conforme a lo dispuesto en el artículo 11, en apartados *a)* al *d)* del artículo 13, en apartados *a)* al *d)* del 14 y a las disposiciones sucesivas que en reformas, mejoras y otros extremos disponga el Patronato (3).

Art. 13. Todos los *profesores tendrán las obligaciones* siguinetes:

1.ª Asistencia puntual por mañana y tarde a su Escuela o aula y permanencia en ella todo el tiempo fijado para *duración de las clases,* que será de tres horas por la mañana y tres por la tarde, aunque con variaciones de entrada y salida, según las estaciones, y aparte el tiempo que se invierta en otras labores, como juntas, excursiones, paseos, conferencias, clases extraordinarias de adultos o dominicales, que pudieran establecerse, cargos en la administración escolar, etc., todo por acuerdos de la Junta de Profesores.

2.ª *Dirección personal* de su Escuela para instruir y educar a los alumnos con arreglo a buenas y modernas prácticas de la Pedagogía y a tenor de los programas, así en ejercicios teóricos como en prácticos; y facilitará gratuitamente a los niños y niñas los libros y demás elementos necesarios para su estudio e instrucción.

3.ª *Conservación del orden* en la clase y *corrección de los alumnos,* conforme a lo dispuesto en este Reglamento general y especialmente en el Interior; pero nunca se impondrán castigos corporales.

4.ª *Cuidado y vigilancia de los niños* durante el tiempo de descanso y recreo.

5.ª Llevar con claridad y exactitud los *libros de Matrícula,* de *Asistencia,* de *Documentos,* de *Material pedagógico* y el *Diario escolar;* anotar las censuras de los alumnos y faltas que cometan, como asimismo consignar sus observaciones respecto a la aplicación, buena conducta, aprovechamiento, carácter y aptitudes que notara en niños y niñas, correcciones impuestas, etc., para formar los estados y partes periódicos a las familias. Pasar a la Dirección *listas mensuales de los alumnos* con las faltas de asistencia y promedio correspondiente, y asimismo participará las bajas definitivas ocurridas en su aula y sus causas.

6.ª Publicar mensualmente en el *Cuadro de honor* los nombres de los alumnos distinguidos, y dar cuenta a la *Junta de Profesores,* en casos que mereciera consulta, de las causas de correcciones especiales a los discípulos.

7.ª Reclamar mensualmente el *pedido de material didáctico* necesario para la buena marcha de la enseñanza en su clase, firmando el correspondiente recibo al director.

8.ª Entregar a la Dirección, al terminar el curso, exámenes y estudios, los *trabajos de los alumnos,* con expresión de la edad y fecha en que fueron hechos, para ser archivados.

9.ª Participar al director cuando observe alguna *enfermedad contagiosa,* para que por el médico se resuelva lo oportuno.

10. Procurar que los *dependientes* atiendan convenientemente el aseo de sus clases.

11. *Informar* de palabra o por escrito *a la Junta de Profesores* sobre sus asuntos escolares.

12. *Obedecer las órdenes del director,* referentes al régimen y gobierno administrativo o externo de la Fundación.

13. Disponer en *casos especiales y urgentes* las medidas convenientes al buen régimen interior de su Escuela, dando cuenta o consultando, si no hubo tiempo para ello, al director y a la *Junta de Profesores* convocada a este efecto.

Art. 14. Los maestros y maestras de las Secciones elementales o primeras de las Escuelas de niños y niñas, además de las dichas obligaciones, tienen (dentro de la unidad didáctica de toda Sección y de los preceptos indicados) las obligaciones siguientes:

1.ª Desenvolver la *enseñanza elemental* conforme al programa y métodos aprobados para los Grados a su cargo, en relación con la enseñanza superior respectiva.

2.ª Desempeñar las tareas de enseñanza que el maestro de la Sección superior le encomiende o delegue en actos y ejercicios teóricos y prácticos convenientes al enlace que debe haber entre las dos Secciones.

3.ª Los maestros y maestras de éstas *conferenciarán* a estos efectos para comunicarse cuanto convenga a la buena marcha general de sus respectivas clases, a fin de lograr unidad en métodos y procedimientos.

Art. 15. Para *sustitución en casos de enfermedad, ausencia* o *vacante de profesores,* se observarán las reglas siguientes:

Clase de Práctica mercantil: Suspensión de clases, a no ser que por alguno de los maestros se le pueda sustituir.

---

(3) Por disposición del Patronato, se han modificado los apartados *e)* y *d)* del artículo 14 de los Estatutos, elevando las dotaciones de la maestra de párvulos y de los maestros de las secciones elementales o primeras a 2.750 pesetas anuales; y asimismo los igualó a los demás maestros para percibir 250 pesetas en los ascensos o los cuatro quinquenios sucesivos.
También se adjudica a cada profesor el usufructo de un pequeño huerto.

Escuela de niños y niñas: Los respectivos maestros se encargarán de la enseñanza en los grados afines, siempre que la vacante no exceda de quince días.

Párvulos: Suspensión de clases o su régimen por la maestra de la Sección elemental en el caso de que la superior pueda regir por breve tiempo las dos aulas.

Cuando las *vacantes accidentales de los maestros* se repitieran o la enfermedad tomase carácter de cronicidad, de tal modo que no fuese fácil la sustitución, la Junta de Profesores lo pondrá en conocimiento del Patronato o su representante por medio del director para la oportuna resolución.

En casos de ausencia y enfermedad del director, será sustituido por el maestro más antiguo de las secciones superiores.

Art. 16. El Magisterio se reunirá periódicamente, en horas fuera de las de enseñanza, constituyendo la *Junta de Profesores* con funciones y atribuciones señaladas en el artículo 10 y párrafo último del artículo 19 de los Estatutos, y las siguientes:

1.ª Examinar el plan, *programas* y *cuadros de enseñanzas* para que su redacción se ajuste y relacione a la graduación, extensión e intensión debidas.

2.ª Acordar lo más conveniente en materia de *disciplina,* recompensas, correcciones, etc., a propuesta del director o de cualquier profesor, como en otros casos de régimen interior.

3.ª Cuidar del aumento, mejora y aprovechamiento de la *Biblioteca* y *Museo escolar,* organizando su servicio práctico.

4.ª Proponer al patrono o su delegado, por conducto del director, reformas y mejoras en la *enseñanza* y medios prácticos para su desenvolvimiento y progreso.

5.ª Indicar en la *formación de presupuestos* las partidas referentes a la adquisición del material didáctico, libros, etc., y también de algún *gasto extraordinario* no previsto.

6.ª *Elección de los profesores* que por turno desempeñarán los cargos de *secretario, bibliotecario* y *encargado del Museo escolar* y para otras comisiones, dando cuenta de las designaciones al Patronato para su aprobación.

Art. 17. Todos los profesores tienen por igual *voz y voto en las Juntas;* y los *acuerdos,* que serán obligatorios, se tomarán por mayoría. De sus resoluciones puede apelarse al Patronato o su delegado por conducto del director.

Art. 18. Será *presidente de la Junta de Profesores,* con el cargo de *director de las Escuelas Selgas,* el profesor que designe el Patronato (reformándose en este punto, por ahora, la preferencia de edad, que se indica en el artículo 10 de los Estatutos), pero siempre con el carácter indicado en el artículo 4.º del Reglamento general.

Art. 19. Serán *obligaciones y atribuciones del director-presidente* [además de las indicadas que se deriven del artículo 4.º, número 1; del 5, 7, 8, 9, 12 y 13 del artículo 13; párrafo final del artículo 16; números 1 al 4 del artículo 19; párrafo último del artículo 20; artículos 21, 22, 27 y 33 de este Reglamento general, y los números 6, 7, 9, 13, 16 a 19, párrafo último, del apartado *e)* del 20 y 22 del Reglamento interior] las siguientes:

1.ª Continua *relación con el Patronato* y su representante para cumplir las órdenes, que transmitirá a los profesores y dependientes de las Escuelas.

2.ª Ejecutar los *acuerdos de la Junta de Profesores.*

3.ª *Dirigir y recibir la correspondencia* con el Patronato y su delegado, y cursar a aquél los documentos que reciba de los profesores, dependientes, familias de los alumnos y de entidades diferentes.

4.ª Llevar con el secretario los *libros administrativos de Matrícula, de Inventarios, Contabilidad, de Actas, de Comunicaciones* y de carácter general de la Institución para el exacto cumplimiento del artículo 12 de los Estatutos y debido registro del capital, rentas fundacionales y sucesivas, edificios, su mobiliario de distintas clases, huertas, nuevas construcciones, etc.

5.ª Disponer los *gastos y su pago* en detalles a cargo de partidas correspondientes del presupuesto; satisfacer la dotación al profesorado y dependientes por meses vencidos, recibiendo al efecto las correspondientes sumas del Patronato por los conceptos que éste señale de los comprendidos en el artículo 16 de los Estatutos (4).

Podrá, sin embargo, entregar al profesor-secretario o al conserje alguna cantidad para pequeños gastos justificables después en las cuentas llevadas con todas las formalidades para su elevación y aprobación por el Patronato.

6.ª Conceder *licencias,* dando cuenta al Patronato, por cuatro días, prorrogables por otros tantos, a los maestros y dependientes de la Escuela, siempre que justifiquen la necesidad y no quede abandonado el servicio. Esta licencia no podrá repetirse dentro de un mismo curso para una misma persona. El director, a su vez, podrá tener la licencia en iguales condiciones, participando a la Junta de Profesores su ausencia, para ser reemplazado por el maestro de la Sección superior o segunda.

7.ª Ordenar con el secretario el *archivo* de la Fundación, guardando en él todos los documentos del personal de profesores y alumnos y los demás de la administración.

8.ª Facilitar al Patronato los datos necesarios para la redacción de la *Memoria anual,* cuando aquél no le encargue su redacción y lectura.

9.ª Proponer al Patronato, dando cuenta a la Junta de Profesores, las *mejoras* convenientes para la mejor dirección y administración de la Escuela.

---

(4) El Patronato ha reformado y aumentado diferentes partidas de dicho artículo de los Estatutos, creando más personal subalterno, elevando la consignación anual para material didáctico, etc.

10. Disponer la custodia de las *llaves del Establecimiento* y almacén del *Depósito de material didáctico* o continuo en las aulas, como las reservas de papel, libros, tinta, plumas, yeso, láminas, mapas, carteles, cuadros, etc., que, según las necesidades y peticiones, irá facilitando a los profesores con las formalidades debidas.

11. Recibir las solicitudes de *matrícula* en las épocas marcadas y disponer su tramitación hasta el ingreso de los alumnos, formando listas de aspirantes fuera de plazo o por exceso de matriculados.

12. Procurar la observancia de la *duración del trabajo escolar* por mañana y tarde, desde la entrada a la salida, de los alumnos, según el horario general acordado en Junta de Profesores, y asistir a las *excursiones* escolares, si no lo delegara en los profesores de las Secciones superiores.

13. Tomar medidas de previsión, rápidas y eficaces, a fin de evitar contingencias o contagio, cuando se presenten temores o casos de *enfermedad de los alumnos*, que en concepto del médico ofrezca carácter de epidemia o de peligro para los demás niños.

14. Recibir las *visitas del público* en horas que no estorben la enseñanza, y dará a la vez cuantas facilidades sean necesarias a quienes tengan interés en conocer el mecanismo, plan, programa, materias, programas y régimen de las Escuelas, pudiendo pedir para ello el concurso de los profesores.

15. Excitar el celo de los *encargados de la limpieza*, a fin de que ésta se realice con esmero en todas las dependencias de las Escuelas, procurando que siempre ofrezca el edificio una sensación de orden y aseo.

Art. 20. Corresponde al *profesor-secretario:*

1.º Redactar con el director-presidente las *actas de la Junta de Profesores* y extender las *certificaciones* de todo lo referente a las Escuelas Selgas.

2.º Custodiar el *archivo de la Fundación* de documentos escolares con intervnción del director.

3.º Formar con el director la *matrícula de ingreso* en las épocas marcadas en el Reglamento y cuando lo disponga el Patronato, y toda la documentación de los alumnos.

4.º Auxiliar al director en la *correspondencia de la Fundación* en relaciones con con el Patronato y entidades públicas y privadas.

5.º Reunir los datos necesarios para las *Memorias anuales.*

Art. 21. Todos los profesores turnarán en el desempeño de la *Secretaría* y demás cargos, bien por cursos o por periodos que acuerde la Junta de Profesores, y se reemplazarán en caso de enfermedad o ausencia.

Art. 22. El profesor *bibliotecario* y *encargado del Museo escolar* tendrá a su cargo:

1.º La custodia de la *Biblioteca* para estudio y consulta de los libros por los profesores, alumnos adelantados y otras personas de la localidad; todo conforme a un Reglamento especial de régimen de la Biblioteca, en horas y días que no menoscaben la enseñanza en que el bibliotecario o su sustituto permanecerán en la Biblioteca.

2.º Asimismo, custodiará el *Museo escolar* a que se refiere el número 4 del artículo 12 de los Estatutos para aplicación o ampliación de diferentes estudios o labores. Formarán el Museo: la colección de objetos diferentes de la naturaleza; productos de artes, oficios y profesiones de la provincia; aparatos y modelos, cuadros de materias diversas, etc., que no tienen lugar adecuado en el almacén o depósito del material corriente o diario que se facilitará a los maestros por la Dirección; y también trabajos y ejercicios selectos de profesores y alumnos, dentro y fuera de la Escuela, en excursiones, y los donativos de personas amantes de la enseñanza.

Así, de la *Biblioteca* como de este especial *Museo escolar* se formarán, con rectificación al principio de cada curso, dos catálogos, uno en poder del profesor encargado de este departamento para el mejor servicio y responsabilidad correspondiente, y otro para el director, a los efectos de la debida intervención y exactitud de los inventarios.

Art. 23. Los profesores de las Escuelas Selgas no podrán dedicarse a la *enseñanza particular* de materias que se presten en la Fundación; y para otras enseñanzas diferentes, necesitarán acuerdo de la Junta de Profesores, que el director comunicará al Patronato para su determinación definitiva. Asimismo, está prohibido a todo el personal de la Fundación recibir presentes, obsequios o retribución de ninguna clase por parte de los alumnos o de sus familias.

CAPITULO IV

DE LOS ALUMNOS, SUS PADRES Y REPRESENTANTES

Art. 24. El patrono, o en su nombre el director, anunciará con la debida anticipación la *matrícula* y admisión del número de alumnos que señale para cada clase la Junta de Profesores; y los padres y representantes de los interesados recogerán en la Dirección los impresos e instrucciones necesarias para ultimar la matrícula, que será, como toda la enseñanza, completamente gratuita, como es condición de la Fundación, a tenor de lo consignado en el párrafo último del artículo 19 de los Estatutos.

Art. 25. Para la *matrícula de párvulos, niños y niñas,* y de los *adultos* (éstos, en la Sección práctico-mercantil elemental), acreditarán:

1.º Su naturaleza preferente para la admisión con la procedencia consignada en el artículo 2.º de los Estatutos, sin perjuicio de variaciones y dispensa que acuerde el Patronato.

2.º La respectiva edad señalada en los apartados *a)* y *b)* de los mismos Estatutos y la que señale el Patronato para los de la Sección mercantil; y

3.º Certificación de estar unos y otros vacunados y de no padecer enfermedad contagiosa o repugnante.

Las solicitudes de matrícula para la Sección práctico-mercantil elemental quedarán pendientes hasta que los aspirantes sean aprobados en un *examen de ingreso* de las materias de instrucción primaria. La aprobación será en números sucesivos, para ser admitidos aquellos que alcancen los veinte primeros; los demás aprobados se les designará con otra numeración para quedar como aspirantes.

Art. 26. Cuando hubiese peticiones de matrícula en número superior al señalado en cada Escuela, se verificarán *exámenes* entre los aspirantes para preferir a los más adelantados en materia de instrucción primaria, y se formará con aquellos aprobados una lista numerada, para ser llamados por orden, según ocurran vacantes durante el curso.

Art. 27. Desde el día en que el alumno fuere matriculado, quedan él y sus padres obligados a la *observancia de los Estatutos y Reglamentos.*

Art. 28. Todos los alumnos tienen especial obligación de *asistir puntual y decorosamente* a las clases (en ello pondrán cuidado, así como sus padres y encargados) y de trabajar con la debida aplicación en las enseñanzas escolares.

Deberán concurrir a la Escuela, procurando la mayor limpieza y aseo, tanto en sus personas como en sus ropas habituales, sin que sea obstáculo llevar trajes remendados o zurcidos.

Los alumnos se conducirán con esmeradas formas sociales dentro y fuera de las clases, observando reglas de buena educación, absteniéndose de manchar o deteriorar así los muebles como el edificio escolar y de establecer dentro y fuera del mismo juegos y alborotos inconvenientes.

Art. 29. Todos los alumnos tienen especial deber de gratitud para concurrir al aniversario y misa de *Requiem* por el eterno descanso del benemérito promotor de estas Escuelas, señor don Ezequiel de Selgas y Albuerne (q. e p. d).

Art. 30. Cuando el alumno no pueda asistir a las clases y actos de las Escuelas por causa fundada, él o su representante, lo comunicará a la mayor brevedad al maestro respectivo, para que pueda ser considerada o dispensada la *falta de asistencia,* a juicio del profesor o Junta de Profesores en su caso.

Art. 31. Para el mejor cumplimiento de lo dispuesto en el apartado *c)* del artículo 3.º de los Estatutos, los maestros pasarán periódicamente, a los padres o encargados de los alumnos, *notas expresivas de la aplicación, aprovechamiento, cumplimiento de la disciplina escolar y faltas de asistencia* del alumno, con más otras observaciones referentes al comportamiento general del alumno, sus adelantos y retrocesos; memoria, razonamiento, capacidad, carácter, defectos e inclinaciones y aptitudes que vaya iniciando o demostrando para determinadas artes, oficios y profesiones; y de estas observaciones los profesores redactarán resúmenes individuales, que se archivarán por el director después de conocidas por la Junta de Profesores.

A éstos y demás efectos, los *padres y encargados de los niños* deberán visitar las Escuelas, dirigiéndose al patrono, director y profesores, para obtener las noticias y consejos necesarios.

Asimismo es conveniente que las familias de los niños concurran con éstos a los actos públicos que se celebren en las Escuelas.

CAPITULO V

DEL ALMANAQUE ESCOLAR; CORRECCIONES Y RECOMPENSAS A LOS ALUMNOS, Y DE LOS EXAMENES

Art. 32. Serán *días laborables* para la enseñanza los del curso escolar, exceptuándose: los domingos y fiestas completas religiosas, las civiles, el período de vacaciones en la Semana Santa, en las estivales durante los meses de julio y agosto, y las de Natividad, desde el 24 de diciembre al 2 de enero.

Art. 33. Si las *faltas de asistencia,* sin causa acreditada y justificada por los padres de los niños en el transcurso del año académico, llegasen al número de 15, el alumno será dado de baja en su Escuela por el respectivo maestro, comunicándolo a aquellos padres o encargados y al director. Aquéllos podrán solicitar dispensa por una sola vez para nueva admisión, con propósito de enmienda, y se acordará o no aquélla por la Junta de profesores. En caso de nueva reincidencia en diez faltas, el alumno será borrado de la lista definitivamente, salvo lo que disponga, como gracia excepcional última, el patrono, concediendo otra baja de cinco faltas; pero, en caso de cumplirlas otra vez, entonces el alumno perderá la matrícula y no podrá concurrir a la Escuela por aquel curso.

Las faltas de asistencia por la mañana y no por la tarde se computarán como media falta para ser sumadas dos, que constituirán una falta completa a los efectos del importante régimen de asistencia.

Art. 34. Otras *correcciones* a los alumnos por faltas ordinarias o no graves de conducta, serán impuestas por los maestros y profesores respectivos; pero nunca castigando a los alumnos corporal ni duramente.

En casos de *faltas graves,* el maestro dará cuenta a la Junta de profesores por conducto del director para imposicion del debido castigo.

Art. 35. Corresponde a los maestros de cada clase disponer y otorgar las *recompensas* a los alumnos en atención a su buena conducta escolar, durante cada mes o trimestre por medio de premios, que se acuerden en Junta de profesores.

Art. 36. Al finalizar el curso, o cuando el patrono lo disponga, se celebrarán *Exámenes generales* públicos para apreciar concretamente y de la manera más segura posible el grado de adelanto de cada alumno, determinando su aprovechamiento y aptitudes, teniendo a la vista los registros de notas mensuales o los exámenes parciales e individuales que periódicamente hayan tenido los alumnos.

Después de consideración detenida por la Junta de profesores, serán calificados los alumnos, y un número de los mismos, que se acuerde por el Patronato a propuesta de la Junta de profesores, será distinguido con premio especial, bien como resultado del examen o por nuevos ejercicios de oposición.

CAPITULO VI

DE LOS DEPENDIENTES

Art. 37. El *conserje,* nombrado por el Patronato, tiene a su cuidado la custodia y limpieza del edificio y dependencias escolares, y será depositario de las llaves que le entregue el director.

Tendrá, asimismo, las *obligaciones de portero y mozo principal de aseo,* para cuidar y limpiar escrupulosamente los diferentes efectos del material de las clases y departamentos de las Escuelas, desde los sótanos al desván; hacer requisa diaria para el buen estado y ventilación de los locales y en las clases por mañana y tarde; vigilará para evitar incendios y sustracciones en el edificio; señalará por timbre o campana las entradas y salidas de clase, conforme al horario del Establecimiento y orden del director; evitará desórdenes en los pasillos y escaleras, comunicando al director los nombres de los alumnos que le desobedezcan en este servicio; dará cuenta de los desperfectos que se notaran en los departamentos; asistirá a los actos extraescolares que se celebren en el Establecimiento o fuera, en el recreo al lado de los profesores y en las excursiones al servicio del director o maestro que las dirija; acompañará, siempre que aquél lo disponga, a las personas que visiten las Escuelas; acudirá durante las horas de clase al llamamiento de los profesores; abrirá y cerrará las puertas del edificio escolar a las horas que se le ordene por la Dirección y se enterará de la entrada y salida de las personas que acudan al mismo; cumplirá las órdenes varias de los señores director y maestros llevará los partes y comunicaciones de éstos a los padres o encargados de los alumnos, y permanecerá en la portería desde las ocho de la mañana hasta las doce y media de la tarde y desde las dos y media hasta las seis durante el curso, y en días de vacaciones, a las horas que determine el director.

Recibirá de la Dirección, por inventario, los objetos y medios que periódicamente necesite para el cumplimiento de sus servicios y vigilará asimismo el trabajo de las ayudantes de limpieza y de la clase de adultos.

El conserje tendrá casa-habitación gratuita y no podrá salir de la localidad sin orden del patrono o del director, y éstos determinarán los medios de recompensa o corrección respectiva, ya por sus buenos servicios o por faltas en el cumplimiento de sus obligaciones.

Art. 38. El Patronato nombrará una o dos *Ayudantes* para la limpieza detenida de los departamentos del edificio y asistencia especial en la clase de Párvulos. La limpieza de las Escuelas se verificará en horas en que las enseñanzas estén interrumpidas y los alumnos fuera de las clases; el barrido se hará dos veces diariamente y el fregado una vez por semana o cuando sea necesario, y el lavado y planchado de telas en todos los intervalos posibles, todo bajo la vigilancia del conserje. Cuidarán del servicio de aguas potables y de las de la higiene y limpieza en retretes y demás locales.

Estos diferentes servicios serán retribuidos con la gratificación anual que se acuerde por el Patronato.

Una de estas ayudantes estará principalmente dedicada a las horas de clase y recreo de los Párvulos para asistir a estos pequeños alumnos.

CAPITULO VII

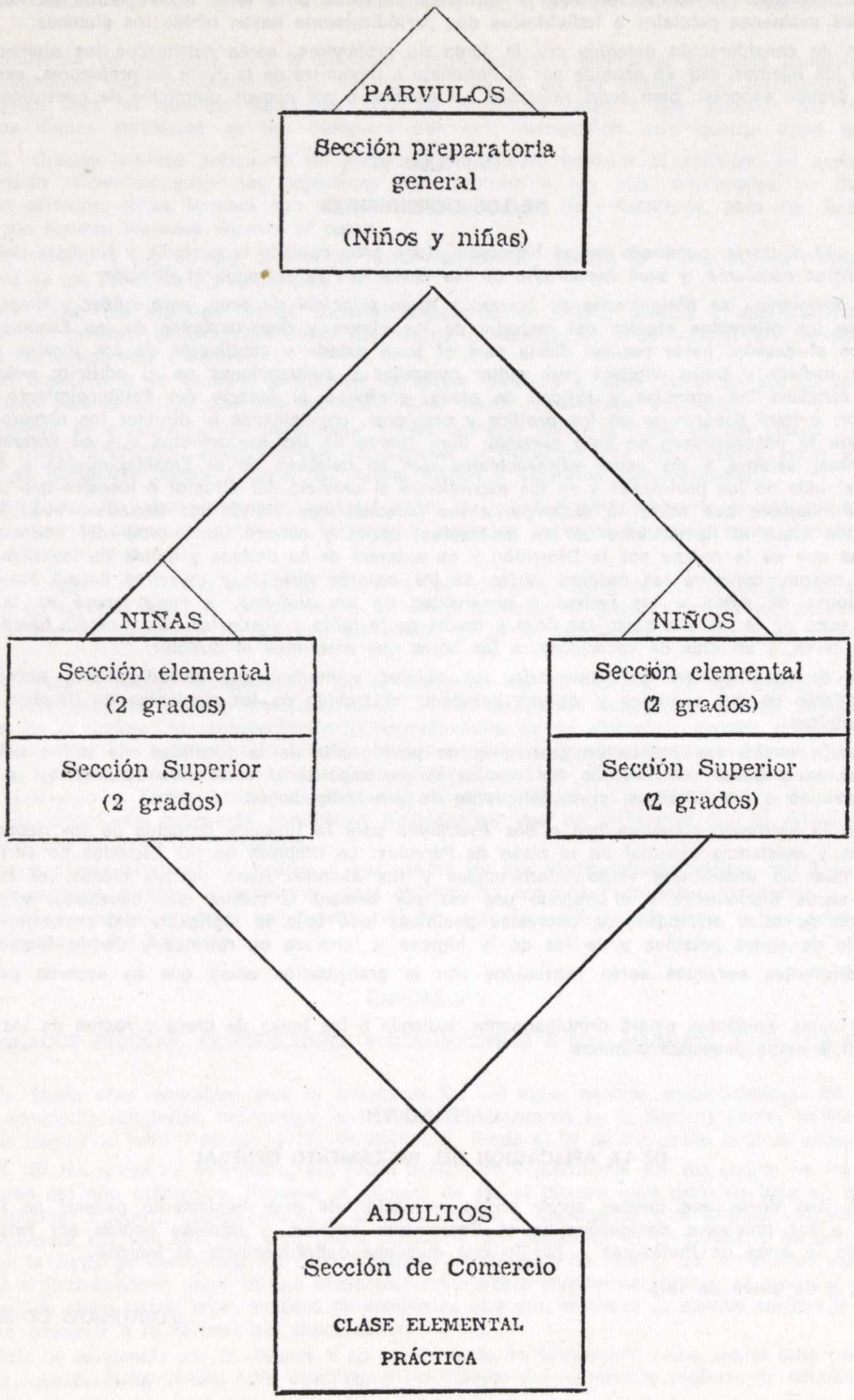
DE LA APLICACION DEL REGLAMENTO GENERAL

Art. 39. Las dudas que puedan surgir en la *aplicación de este Reglamento general* se resolverán con vista a los preceptos designados en el Reglamento interior, y también podrán ser resueltas en consulta de la Junta de Profesores o por lo que disponga definitivamente el patrono.

Oviedo, 6 de enero de 1915.

FORTUNATO DE SELGAS

ESCUELAS SELGAS



PRECEPTOS REGLAMENTARIOS DEL REGIMEN INTERIOR

I

CARACTER Y GOBIERNO DE LAS ESCUELAS

1

Para mejor caracterizar la índole y finalidad de las Escuelas Selgas, el promotor y el fundador (señores don Ezequiel y don Fortunato de Selgas y Albuerne) las ofrecen y entregan a los niños y adultos en ellas matriculados y a sus profesores, declarando muy especialmente ser aquéllos —mientras reciban allí la educación deseada— como dueños de la Casa, esperando de unos y otros que, con buen comportamiento familiar, escolar y cívico, han de contribuir en primer término al gobierno de la Institución, levantada y sostenida con amor para encauzar la infancia y juventud de los alumnos.

En favor de éstos han de ser todo el afecto y trabajo del Patronato y del Magisterio al realizar propósitos y cumplir deberes escolares y sociales.

II

ENSEÑANZA Y EDUCACION

2

Con el fin de lograr en las Escuelas Selgas una educación completa por medio de enseñanzas prácticas e intuitiva, en la extensión que determinan Estatutos y Reglamento general, se distribuirá la Enseñanza según el esquema precedente y en forma de *graduación*. Procurando la homogeneidad de los alumnos, se dividirá cada Escuela en dos *Secciones*, y cada una en dos *Grados* en inmediata relación el primero de las clases Elementales con el segundo de la de Párvulos, y dentro de cada aula, los maestros podrán aún hacer otra graduación o subgraduación para mejor nivelación de los niños y niñas por semejanza de conocimientos u otros motivos pedagógicos.

3

En lo referente a *redacción de Programas* se observarán estas reglas:

a) La maestra de Párvulos formará con amplia libertad el suyo, conforme a la índole de esta enseñanza «especial, preparatoria o iniciadora de la Escuela primaria», dando al trabajo un carácter eminentemente práctico, ajeno a todo lo que signifique verbalismo, procurando más bien que sea un programa de juegos escolares y esparcimientos instructivos.

b) A la vista de ese Programa de preparación, cada maestro de las Secciones Elemental y Superior redactará los de sus Grados de niños y niñas; programas cíclicos con la extensión e intensión de materias comprendidas para cada uno de los Grados, y, aunque sean aquéllos obra individual de cada maestro elemental o superior, los redactarán de común acuerdo para que plan y programa resulten como obra única.

c) El profesor mercantil formará su Programa teniendo como base el del grado superior de la Sección Superior de niños y siendo a modo de continuación y ampliación en determinadas materias comunes a ambas clases, principalmente a las básicas y generales para la misma profesión mercantil, prosiguiendo con iniciaciones técnicas las otras materiales especiales práctico-mercantiles con carácter elemental.

d) En resumen: Cada maestro redactará su programa en vista del grado anterior, de manera que el conjunto ofrezca distribuidas las materias en el dicho orden cíclico y como si hubiesen sido planeados por una solo, aspirando a perfecta unidad, que ha de procurarse también por la Junta de Profesores.

Los Programas (de los que se depositará una copia en la Dirección) son variables y modificables, según las necesidades y circunstancias, en armonía con adelantos de los alumnos y nuevas orientaciones de la didáctica pedagógica.

4

El *Cuadro de Materias de la Enseñanza* se ajustará en lo posible al Real Decreto de 2 de octubre de 1901, pero evitando que sea la enseñanza cúmulo de conocimientos indigestos, que recargan la memoria, abruman el entendimiento y ofuscan el juicio de los alumnos.

5

Las Escuelas Selgas tendrán la *enseñanza católica* que prescriben hoy para las Escuelas públicas las leyes de la nación, y se prohíbe en sus aulas toda clase de proselitismo o propaganda de sectas o partidos.

Una día a la semana, acordado por la Junta de Profesores, el sacerdote que desempeñe el beneficio de la Fundación Selgas en la nueva iglesia del Nazareno de El Pito será invitado para *explicaciones de Religión y Moral* en duración que no pasará de una hora, pues conviene muy principalmente infundir a los niños los principios del santo temor de Dios y la Doctria cristiana, los de amor a la Familila, a la Patria y a la Humanidad, así como también sentimientos de nobleza y dignidad, hábitos de orden y afición al trabajo para desenvolver en los espíritus infantiles la idea de lo verdadero, bueno y bello, a fin de que los alumnos piensen, sientan y obren recta y dignamente.

Con análogos propósitos, otros días, que periódicamente designe la Junta de Profesores, el director y maestros reunirán a todos los alumnos para explicaciones en conjunto de lecciones de «Urbanidad», «Moralidad social», «Cantos escolares» y otras materias, a cuyo efecto cada maestro presentará una relación de lecciones a explicar, que desenvolverán por turno, dándoles una dirección rigurosamente familiar, preferentemente por medio de diálogos.

6

Las materias se expondrán con *carácter educativo,* procurando hacérselas comprende a los niños por *procedimientos y ejercicios intuitivos,* para que fijen su atención y la enseñanza resulte útil y grata, tomando afición al estudio. Asimismo, será conveniente alguna *práctica agrícola* de experimentación de siembra de flores, plantas y cultivos diferentes, bajo la dirección de los respectivos maestros.

En las horas escolares cada maestro tiene amplia libertad para trabajar con sus discípulos dentro o fuera del aula (participando al director en este último caso), pero siempre bajo su responsabilidad desenvolverá la enseñanza.

7

El Patronato organizará, con la Junta de Profesores, instituciones de auxilios escolares benéficos de *ahorro, mutualidad, de cantina y vestuario,* principalmente éstas en favor de los niños más pobres o necesitados, y también otros procedimientos escolares de *colonia de vacaciones; ejercicios y enseñanzas en el campo y montaña,* teatro con proyecciones (con que también se ha de facilitar la enseñanza), y más de higiene, de sanidad, etc., todo en forma adecuada al pensamiento fundacional de las Escuelas Selgas (5).

8

Como por desgracia es muy frecuente que algunas familias más o menos necesitadas disponen (a veces con egoísmo o motivos poco meditados) sacar a sus hijos de la Escuela demasiado pronto y antes de completar su educación primaria, el maestro, después de llamar la atención de padres o encargados para hacerles prudentes observaciones sobre la inconveniencia de tal medida, promoverán una *breve y especial enseñanza profesional* para tales alumnos, comprensiva de preparación elemental o iniciadora convenientemente de artes u oficios a que piensen dedicarse los indicados alumnos, facilitándoles asimismo «Cartillas» y «Manuales» de tales profesiones.

9

A excepción de papel, tinta, plumas, pizarras, pizarrines, clarión, libros necesarios, etc. (de lo cual habrá en las aulas la existencia necesaria para cada mes en la forma y reglamentación previstas), cada maestro tendrá los libros, láminas, carteles, cuadros, mapas, esferas, máquinas y aparatos necesarios para determinadas aplicaciones, efectos que se sacarán y reintegrarán debidamente a la Biblioteca y Museo escolar, o se solicitarán del almacén depósito general, éste bajo la custodia del director, cuidando devolverlos en buen estado de conservación y limpieza.

III

MAESTROS, JUNTA Y DIRECCION

10

El Magisterio de las Escuelas Selgas dedicará sus esfuerzos a que los propósitos del promotor del Establecimiento y del fundador actual patrono, alcancen la mayor perfección posible, observando preceptos como los siguientes:

a) En las *visitas del patrono* o de su *Delegado* darán cuenta del estado y progresos de la enseñanza, así como de dificultades que surjan en la labor didáctica, exponiendo cuantas observaciones juzguen oportunas para obtener los mejores resultados.

b) De la *labor de los maestros* se juzgará (en el orden pedagógico) por los adelantos de los alumnos, a fin de cada curso, y de *su comportamiento* por los informes del director e inspector, a menos que

(5) Desde julio de 1920 funciona normalmente la Mutualidad Escolar Selgas.

resulten tan notorios y censurables que no puedan ni atenuarse, sin detrimento de la vida o funcionamiento de la Escuela, para formar en este caso, muy principal, el expediente a que se refiere el artículo 14, apartado *b)*, de los Estatutos.

c) Los *maestros concurrirán* a sus clases con alguna antelación, a las horas señaladas en los horarios, con objeto de preparar cuanto corresponda a las materias de cada Sección y disponer el material conveniente.

d) La *explicación y labor del maestro* será con amor y paciencia, considerando las condiciones psíquicas de cada niño, a fin de conocer su aptitud y capacidad, y así dirigirle convenientemente. El Magisterio tratará a los alumnos con amabalidad, procurando en sus relaciones con ellos inculcarles educación cristiana y social para que adquieran sentimientos de moralidad, buen porte y modales decorosos. Procurará merecer y obtener, por cuantos medios le dicte su prudencia, el cariño, simpatía y respeto de los alumnos, distante del temor como de la excesiva confianza; y de este modo, las explicaciones que haga, los consejos que dé y las correcciones que imponga no sean repulsivas y hasta contraproducentes. A tales propósitos, cada maestro deberá ser un ejemplo vivo de donde los niños puedan copiar toda clase de buenas cualidades, presentándose aquél dentro y fuera de la clase como persona superior, digna de ser querida e imitada.

De igual modo se recomienda a los maestros la conveniencia piadosa de dedicar atenciones especiales a algunos niños y niñas anormales o retrasados por defectos físico o moral, mientras en adelantos futuros no pueda iniciarse alguna enseñanza propia en favor de ciegos, sordos y mudos.

En general, dentro de la Escuela no habrá diferencia alguna en la consideración a los alumnos, porque todos deben ser completamente iguales, aunque merecen atención y cuidados especiales los más desgraciados y de pobreza mayor.

11

Los *trabajos escolares* se desenvolverán en el orden y tiempo indicado en los *horarios* para las respectivas Secciones, después de convenidos y aprobados por la Junta de Profesores, considerando ésta la libertad didáctica de cada maestro.

Es de suma conveniencia la observancia de estos preceptos:

a) Los maestros preguntarán diariamente la lección a cada alumno, procurando que los discípulos conciban bien las ideas. las expresen con claridad y corrección, evitando, además, los tonillos desagradables y relaciones precipitadas, sin sentido y comprensión necesarios.

b) Para evitar resueltamente el recargo mental a los niños y niñas se procurará que la enseñanza de cada asignatura no pase de media hora, y los maestros emplearán aún la mitad de este tiempo en ejercicios prácticos.

12

Los maestros y maestras deben permanecer en los patios respectivos durante el *tiempo de recreo* de los alumnos, a fin de evitar pendencias y cuestiones y ser una garantía de paz y de estímulo en los juegos infantiles.

Se procurará:

a) Alternando con el juego libre, dirigir algunos ejercicios gimnásticos, rítmicos y sin aparatos por tiempo máximo de diez minutos. Las niñas harán lo mismo, siguiendo las indicaciones que para ello aconsejen los tratados de Gimnasia especiales de su sexo.

b) Los maestros no reprimirán durante el recreo de los alumnos las manifestaciones de placer y alegría por ruidosas que sean (no perjudicando el orden de las clases), considerando que las voces y gritos animan a los niños y son acto muy eficaz para la gimnasia respiratoria.

13

Las *excursiones escolares, visitas a pueblos, monumentos, fábricas, talleres, etc.*, se verificarán en los días que designe la Junta de Profesores, procurándose la observanecia de estas reglas:

a) Cada maestro estará obligado a asistir con sus alumnos en *excursiones generales*, cuando lo disponga el director; pero los maestros superiores podrán en otros días efectuar las *excursiones parciales* de su Sección y grados, en unión de los maestros elementales en ocasiones, poniéndolo en conocimiento de dicho director, quien cuidará que no se prodiguen estos ejercicios, convirtiéndose la Escuela en exagerado centro de alpinismo con menoscabo de las demás enseñanzas.

b) En paseos y excursiones los maestros no podrán apartarse del grupo que tengan encomendado, ni reunirse entre sí ni con otra persona para acompañarse y conversar, procurando, por el contrario, la inmediata y completa vigilancia de los niños, a fin de evitar accidentes perjudiciales. Los maestros cuidarán de preparar a los niños de su cargo para estas excursiones y, asimismo, para veladas y actos públicos escolares que se verifiquen.

14

Cada maestro pasará diariamente *lista de asistencia* a los discípulos de su Sección y Grados, para mejor apreciar su asiduidad, y toda deficiencia se comunicará oportunamente a los padres, así como otros datos referentes a correcciones que los alumnos hayan sufrido durante el mes, siempre que sean

dignas de especial mención. Asimismo, el último día de cada mes escribirán los maestros en el *cuaderno de notas,* de que se proveerá a cada alumno, las que éste haya obtenido en examen mensual, sin perjuicio de enviar periódicamente a los padres y encargados la nota especial a que se refiere el artículo 25 del Reglamento.

15

Los maestros deberán mantener cordiales *relaciones con los comprofesores,* ya para buen ejemplo pedagógico como para auxiliarse mutuamente, dentro y fuera de las clases, en la tarea educadora.

Los maestros de cada Sección de niños y niñas deberán, además, celebrar estas conferencias, a fin de comunicarse cuanto se refiera a la marcha general de sus respectivas aulas y determinar la referida unidad en métodos y procedimientos.

Los maestros no podrán ser visitados en las horas dedicadas a clase, para evitar perjuicios de la enseñanza y del orden y disciplina escolares.

16

La *Junta de Profesores,* presidida por el director, será una reunión periódica, íntima y fraternal en que todos los miembros del Magisterio de las Escuelas Selgas rivalicen en celo y entusiasmo por el buen régimen, reformas y adelantos de la Institución.

De sus acuerdos se levantarán *actas* concisas y sencillas en el libro correspondiente.

17

Contra el proceder del *director* en actos o disposiciones que afecten a la consideración y régimen pedagógicos de los maestros, procederá el *recurso de queja a la Junta de Profesores,* e interpuesto dicho recurso, aprobado que sea por la mayoría de los profesores, se elevará al Patronato para su debida resolución.

Asimismo, los padres y encargados podrán acudir al director en casos semejantes contra decisiones de los maestros, para que aquél reúna a la Junta de Profesores, donde se tratará y acordará sobre el incidente.

18

Para el buen *régimen económico* de la Fundación, a que se refiere el artículo 15 de los Estatutos, se procurará, una vez satisfechas todas las cargas de la misma, el conveniente ahorro de rentas, y, si lo hubiere, será entregado al Patronato para su oportuno destino y acrecentamiento de renta y reservas.

19

El Patronato, oyendo al director y Junta de Profesores, organizará el establecimiento de una *Biblioteca* y *Museo escolar;* aquélla con obras escogidas, de las que principalmente, por su coste, sean de difícil adquisición particular, para uso, consulta y estudio de profesores y alumnos, y constituirán el *Museo* objetos referentes a las ciencias, artes, oficios, historia de la localidad, provincia, nación y del extranjero, que sucesivamente se vayan adquiriendo o recibiendo por donativos (6).

Ambos locales serán públicos a horas convenientes, según las estaciones y faenas de la localidad, y la Junta de Profesores redactará los Reglamentos y Catálogos de estas Secciones, estudiando también la forma de que algunos elementos de la Biblioteca y Museo puedan ser circulantes, previas determinadas condiciones de garantía y responsabilidad.

IV

ALUMNOS Y SUS PADRES O ENCARGADOS

20

La *matrícula de los alumnos* ordinaria o del curso se anunciará en el mes de agosto, y se recibirán seguidamente las solicitudes de ingreso por medio de los impresos que facilitará la Dirección. En la primera decena de septiembre se comunicará a los padres o encargados de los niños el acuerdo de admisión.

La matrícula de los alumnos se cubrirá ordinariamente a partir por la de la clase de párvulos, y sucesivamente seguirá la de las Secciones Elemental y Superior, cuidando que cada clase no exceda de 42 alumnos; y cuando hubiera excedencia del número correspondiente, se les participará el número

(6) La Biblioteca circulante se acrecienta ahora, con adquisiciones mensuales de nuevas obras, que costean los señores de Selgas (don Ezequiel y don Juan).

sucesivo con que han de ser llamados en caso de vacante, ascensos de Sección, etc., pero teniendo en cuenta preferencias equitativas que dimanen: de la edad y las especiales de naturaleza; las circunstancias de hijos de viuda y padres sexagenarios; del desenvolvimiento físico, intelectual y moral de algunos estudiantes que, a juicio de la Junta de Profesores, deban ser preferidos por justas conveniencias apremiantes de instrucción y educación, o ya considerando también que no tengan otros hermanos en la Escuela, o la atención a los que sean menores sobre los mayores, y, en iguales circunstancias, a los que antes hubieran solicitado la matrícula.

21

Serán *obligaciones de los alumnos:*

a) Asistencia puntual a la Escuela con alguna antelación a la señalada, sin perder un día, siempre que sea posible, para no dificultar el orden y trabajos de cada clase, porque, además de atrasar, el alumno se convierte en un obstáculo para el adelanto de sus condiscípulos. Asimismo, concurrirán a todos los actos, excursiones y reuniones que se les ordene, ya tengan lugar en días lectivos o en festividades.

b) Los alumnos deben presentarse con el mayor *aseo* posible, considerando que la limpieza y sanidad hacen simpáticas y atractivas a las personas. Aquellos que pretendan concurrir con trajes sucios y rotos son peligro y un mal ejemplo para sus compañeros. El Patronato provee a los alumnos de delantal, numerado y señalado para trabajar dentro de la Escuela, prenda que tomarán y dejarán en los respectivos percheros, a la entrada y salida del establecimiento. Para uso frecuente y correcciones en faltas de limpieza se dispondrán lavabos en el establecimiento; pero los actos de aseo e higiene personales deberán realizarse, unos diariamente y otros con frecuencia, en la misma vivienda de cada alumno, como el cuidado de la boca, del cabello, uñas, lavado de pies, etc.

A este efecto, el maestro respectivo pasará revista y hará frecuentes observaciones a los niños, para evitar todo abandono en aseo e higiene, y anotará a los que incurran en repetidos descuidos, a fin de corregirlos si se trata de falta personal, o excitar con prudencia el esmero por parte de los padres y familias.

c) Los niños participarán desde el primer momento a sus maestros cualquier novedad que sientan de indisposición o *enfermedad,* a fin de retirarse y ponerse en cura; y han de cuidar ellos, como sus padres o encargados, que un grano o llaga pueda contagiar a los compañeros.

A este efecto se organizarán debidamente los *servicios de higiene y de sanidad* de momento, con más la inspección médica a que se refiere el apartado *f)* del artículo 13 de los Estatutos, desde la Escuela a la casa de cada alumno. El médico determinará el tiempo de ausencia escolar de los niños en casos de enfermedad contagiosa, instruyendo a los jefes de familia para estos casos. Periódicamente se aplicará a los niños el servicio antropométrico.

d) Una vez en la Escuela, los niños deberán *trabajar con aplicación* en el tiempo de las clases, que alternarán con descansos y *recreo,* observándose en todos los actos el principio de hacer cada cosa a su tiempo y poner cada cosa en su lugar.

e) Los niños procurarán la mayor limpieza de los objetos; no deben manchar su ropa y, asimismo, los libros, muebles y paredes de las Escuelas, y cuidarán no derramar la tinta, ni tirar papeles al suelo, así como harán uso continuo de los recipientes al escupir, no haciéndolo en los lienzos ni pavimentos del edificio.

Deberán también observar que, si la Fundación facilita gratuitamente y sin escaseces a los niños cuanto sea necesario para su mayor instrucción, ellos, a su vez, deben estimar y cuidar bien los libros y demás objetos, y en casos reiterados de pérdidas, abandono y ningún cuidado, principalmente de los libros que reciban, se participará a sus padres, para que procuren evitarlo; y, cuando no se lograse enmienda, los alumnos se proveerán de los libros extraviados o rotos o inservibles, por su incuria, a costa de las familias respectivas.

f) Los niños *respetarán a las personas y la propiedad,* la casa y las cosas. En su consecuencia, deben amar a los maestros como a sus segundos padres, escuchándoles con atención, siguiendo sus consejos y mandatos dentro y fuera de las aulas, y aceptarán con gratitud las *recompensas* que les sean otorgadas, como recibirán sin protesta las *correcciones* reglamentarias de que fuesen objeto.

g) Los niños pueden y deben pedir respetuosa y afablemente a los maestros *aclaraciones y nuevas explicaciones* de los puntos o lecciones que no hayan entendido, a fin de no quedar en ignorancia de cualquier materia. Deben también procurar la *difusión de la instrucción escolar,* extendiéndola fuera de las aulas y en conversación con sus hermanos, niños de la vecindad y otros que no lo sepan o no gocen de los beneficios de la educación e instrucción.

h) Los niños de las Escuelas Selgas deben *amarse y respetarse* mutuamente, no ofender ni dañar a los compañeros; jugar juntos sin golpearse; en las horas de trabajo no se estorbarán unos a otros, y se tratarán siempre bondadosamente, sin ponerse apodos o motes, mofarse de los débiles y nunca emplear malas palabras en tratos y conversaciones.

i) Los niños deben ser compasivos con los ancianos, enfermos y los pobres, porque el amor y la compasión a unos y a otros son actos que indican nobleza y buen corazón.

También demostrarán buena educación fuera de la Escuela, no haciendo daño a los animales, no cogiendo ni destruyendo nidos, no arrancando ni llevando frutos de fincas ajenas, no dando escándalos, etc.

22

Son muy de considerar las *obligaciones de los padres y encargados de los alumnos,* a quienes frecuentemente se menciona en los Estatutos y Reglamentos, porque deben secundar constantemente, en relación con el Patronato, el pensamiento educativo de las Escuelas Selgas. El éxito de la obra depende en gran parte del celo que las familias demuestren, procurando constancia en la asistencia continua a las clases, cumpliendo leyes por las que es obligatoria; recomendando la aplicación, el trabajo constante en las aulas para el mayor aprovechamiento de sus matriculados; avivando el ánimo de éstos en el hogar, corrigiéndoles con dulces y constantes advertencias, y dando buenos ejemplos, haciendo obedientes y respetuosos a sus hijos y parientes.

El capital o mejor fortuna que pueden dejar a éstos es una buena *educación,* medio principal que dignifica y prepara al hombre para cumplir sus fines sociales y patrióticos. Para ello es preciso que se procure la dicha y constante asistencia a la Escuela y el mayor aprovechamiento de su labor. Los padres y encargados habrán cumplido así muy alto deber de conciencia y sus hijos lo recordarán y agradecerán en el curso de su vida.

V

ALMANAQUE ESCOLAR; PREMIOS Y CORRECCIONES, Y EXAMENES

23

El director y Junta de Profesores determinarán si en ciertos *días de vacación* pueden verificarse algunos actos de instrucción o recreo que no fatiguen a los alumnos, así como la celebración de alguna clase de repaso durante días o período mayor de las vacaciones estivales, cuando en esta época permanezcan más o menos tiempo en la localidad algunos maestros, que voluntariamente quieran prestarse a ello por turno, sin mayores molestias para ellos y sus discípulos.

24

Corresponde al maestro disponer y otorgar las procedentes *recompensas y correcciones* a los alumnos, en atención respectiva a su buena conducta escolar y faltas, sin prodigar en uno u otro caso premios ni castigos, que acomodarán al carácter individual de los discípulos, importancia y trascendencia de sus actos, para que no degeneren en fomento de la vanidad ni rebajen el carácter moral de las personas, debilitando o destruyendo el sentimiento del honor.

Todo *premio* o *castigo* debe tener por base inculcar al niño la idea de que la felicidad sigue siempre al bien y la desgracia al mal, y que no debe ver en el premio el precio de una buena acción, sino el recuerdo del deber cumplido.

No se concederán recompensas ni se impondrán castigos sin considerarlo antes muy detenidamente, con ánimo exento de pasión e inclinación y con imparcialidad y justificación mayores.

25

Los maestros determinarán la clase de *premios* o vales periódicos que deban concederse para excitar una saludable emulación entre los alumnos, encaminada a su mejor conducta y mayor aplicación, con el fin de que adquieran buenos hábitos morales y aprovechen la enseñanza; mas no se prodigarán las recompensas, a fin de evitar que éstas pierdan su estimación, ni se dispensarán sino a los que las hubieran realmente merecido; ni en la concesión se atenderá a dotes naturales del alumno y sí a recompensar actos que provengan de su buena voluntad y libre inclinación.

Cada maestro reducirá la concesión de recompensas y la aplicación de castigos, como indicio más seguro de su labor educadora, y él canjeará los vales periódicos por premios efectivos con acuerdos de la Junta de Profesores.

26

Las *correcciones y castigos* deberán emplearse siempre para desviar del mal a los niños, mas no para obligarles a hacer el bien; y al imponer el castigo —sin cólera ni crudeza, ni menos con aspecto de insulto, burla o triunfo sobre el discípulo; antes con advertencias y reprensiones saludables de cariño, como de compasión y afecto hacia el niño culpable—, se tendrá presente la mayor o menor malicia que haya habido al cometer la falta o abandono y no las consecuencias de ello.

Un maestro no debe delegar a otra persona la imposición de correcciones o castigos por faltas cometidas ante él, ni menos aceptar el encargo de castigar una falta cometida por el alumno en su domicilio, ni otro lugar fuera de su presencia.

En casos excepcionales de grave relajamiento, actos perniciosos de insubordinación y escándalos, hurtos, lesiones, etc., deberá entender la Junta de Profesores para evitar la trascendencia de malos ejemplos y su comunicación a las Escuelas.

27

Para guardar la *disciplina en clases,* recreos, excursiones y demás actos de los alumnos, los maestros no aplicarán jamás los *castigos corporales,* que quedan terminantemente prohibidos, como toda

violencia, frase mal sonante, burlas, etc., que avergüenzan sin fruto y degradan a los niños.

He aquí los *castigos autorizados:*

a) La reprensión particular o pública.

b) La retención depués de clase, bajo la vigilancia del maestro; privaciones de algún recreo, de asistencia a funciones teatrales, etc.

c) La exclusión temporal.

d) La exclusión definitiva.

Serán impuestos los tres primeros por el maestro con amplia atribución, y el último por la Junta de Profesores, con participación al Patronato, en casos graves, trascendentales y de pertinaz reincidencia a que se refiere el último párrafo del número 23 del Reglamento interior, o sea, por perversión constante de buenos sentimientos, hurto de frutas y deterioro importante de heredades y árboles, lesiones personales, uso incorregible de palabras y expresiones groseras u obscenas, blasfemias, etc., que determinen un verdadero peligro y contagio moral pernicioso para los demás niños y niñas.

28

Habrá *exámenes* periódicos y de fin de curso. Los primeros se celebrarán por los maestros y maestras de cada Sección para proceder al respectivo examen de niños y de niñas que hayan de cubrir vacantes y solicitado ingreso en período extraordinario; y el examinando o examinanda será destinado a la Sección y Grado que acuerden los examinadores en consecuencia de los ejercicios. Caso de no haber vacante en el grado a que debiera ser destinado, el alumno será inscrito en el inferior inmediato y, si en ninguno de ellos fuese posible la admisión a causa de la total ocupación de plazas, quedará en expectativa de turno para su ingreso cuando haya lugar.

En los primeros días de los meses de octubre y enero también se reunirán los maestros y maestras para el examen de los niños y niñas que estén en condiciones de pasar de unos a otros Grados y Secciones superiores, dando a tal ejercicio un carácter esencialmente práctico y con vista a los programas de la Sección respectiva. Caso de no estar de acuerdo los dos profesores de niños y de niñas para la consiguiente inscripción o ascenso del examinando al Grado superior inmediato, se celebrará nuevo examen con intervención del director, acordándose lo que proceda en votación.

29

Los *exámenes de fin de curso* serán organizados debidamente por la Junta de Profesores, determinando jurados, programas para ejercicios teóricos y prácticos en pruebas detenidas, exposición de trabajos de los niños y niñas durante el año académico, dando cuenta de todo al Patronato para que señale días para tales actos, bajo su presidencia.

Terminados los exámenes, se procederá a detenida calificación de los niños y niñas en su respectiva Sección y Grado, y se acordará, si procede, otorgar recompensas por su conducta y aplicación.

VI

DE LOS DEPENDIENTES

30

Los dependientes procurarán desempeñar sus repectivas obligaciones, demostrando afecto y consideración a los niños, que son las personalidades predilectas de la Escuela y más necesitados de auxilio y dirección.

La fidelidad, actividad, constancia, obediencia y siempre el buen deseo de cumplir sus respectivos cometidos serán las condiciones que procurarán demostrar los dependientes.

VII

DE LA APLICACION DE LOS REGLAMENTOS

31

Las dudas e interpretaciones de casos dudosos, reformas, etc., de los Reglamentos serán consultados por la Junta de Profesores como por el Director al Patronato.

La misma Junta redactará instrucciones y reglas para la debida y detallada organización de instituciones complementarias y de todos los servicios en los diferentes departamentos de las Escuelas Selgas (número 4 del artículo 16 del Reglamento general y número 7 del Reglamento interior), instrucciones que, una vez aprobadas por el patrono, se incorporarán a los Reglamentos general e interior.

El Pito, 6 de enero de 1915.

FORTUNATO DE SELGAS

HORARIOS ESCOLARES

I

SECCION DE PARVULOS

MAÑANA

5 minutos	*Oración y canto.*
30 íd.	*Ejercicios de actividad sensorial.*
30 íd.	*Juegos educativos.*
25 íd.	*Iniciación al cálculo.*
30 íd.	*Recreo al aire libre.*
25 íd.	*Iniciación al lenguaje.*
30 íd.	*Dibujo.*
5 íd.	*Oración y canto.*

TARDE

5 minutos	*Oración y canto.*
30 íd.	*Iniciación religiosa.*
30 íd.	*Juegos educativos.*
25 íd.	*Iniciación a la lectura.*
30 íd.	*Recreo al aire libre.*
25 íd.	*Iniciación al lenguaje.*
30 íd.	*Trabajos manuales.*
5 íd.	*Oración y canto.*

II

SECCION ELEMENTAL DE NIÑAS

	MAÑANA	TARDE
Lunes	(60 minutos) *Lectura.*	(90 minutos) *Trabajos manuales.*
	(30 íd.) *Escritura.*	(30 íd.) *Recreo.*
	(30 íd.) *Recreo.*	(30 íd.) *Geografía.*
	(30 íd.) *Gramática.*	(30 íd.) *Dibujo a pulso.*
	(30 íd.) *Aritmética.*	
Martes	(60 minutos) *Lectura.*	(90 minutos) *Trabajos manuales.*
	(30 íd.) *Escritura.*	(30 íd.) *Recreo.*
	(30 íd.) *Recreo.*	(30 íd.) *Higiene.*
	(30 íd.) *Geometría.*	(30 íd.) *Escritura al dictado.*
	(30 íd.) *Aritmética.*	
Miércoles	(60 minutos) *Lectura.*	(90 minutos) *Trabajos manuales.*
	(30 íd.) *Escritura.*	(30 íd.) *Recreo.*
	(30 íd.) *Recreo.*	(30 íd.) *Historia de España.*
	(30 íd.) *Ciencias Fís. y Naturales.*	(30 íd.) *Lectura comentada.*
	(30 íd.) *Aritmética.*	
Jueves	(60 minutos) *Lectura.*	(90 minutos) *Trabajos manuales.*
	(30 íd.) *Escritura.*	(30 íd.) *Recreo.*
	(30 íd.) *Recreo.*	(30 íd.) *Agricultura.*
	(30 íd.) *Gramática.*	(30 íd.) *Lectura comentada.*
	(30 íd.) *Aritmética.*	
Viernes	(60 minutos) *Lectura.*	(90 minutos) *Trabajos manuales.*
	(30 íd.) *Escritura.*	(30 íd.) *Recreo.*
	(30 íd.) *Recreo.*	(30 íd.) *Historia Sagrada.*
	(30 íd.) *Dibujo lineal.*	(30 íd.) *Fisiología e Higiene.*
	(30 íd.) *Aritmética.*	
Sábado	(60 minutos) *Lectura.*	(90 minutos) *Trabajos manuales.*
	(30 íd.) *Escritura.*	(30 íd.) *Recreo.*
	(30 íd.) *Recreo.*	(30 íd.) *Derecho.*
	(30 íd.) *Repaso general.*	(30 íd.) *Doctrina y Rosario.*
	(30 íd.) *Aritmética.*	

III

SECCION SUPERIOR DE NIÑAS

Lunes, miércoles, viernes

MAÑANA		TARDE	
(30 minutos)	*Lecturas literarias.*	(30 minutos)	*Lecturas científicas.*
(30 íd.)	*Caligrafía.*	(30 íd.)	*Geometría.*
(30 íd.)	*Prácticas de Aritmética.*	(30 íd.)	*Geografía y Derecho.*
(20 íd.)	*Recreo.*	(30 íd.)	*Recreo.*
(30 íd.)	*Lengua Castellana.*	(20 íd.)	*Fisiología e Higiene.*
(20 íd.)	*Catecismo e Historia Sagrada.*	(40 íd.)	*Labores.*
(20 íd.)	*Dibujo.*		

Martes, jueves, sábados

MAÑANA		TARDE	
(30 minutos)	*Lecturas literarias.*	(30 minutos)	*Lecturas científicas.*
(30 íd.)	*Caligrafía.*	(30 íd.)	*Aritmética* (teoría).
(30 íd.)	*Prácticas de Aritmética*	(30 íd.)	*Dictado y composición.*
(20 íd.)	*Recreo.*	(30 íd.)	*Recreo.*
(30 íd.)	*Lengua Castellana.*	(20 íd.)	*Historia de España.*
(20 íd.)	*Ciencias Fisiconaturales*	(40 íd.)	*Labores.*
(20 íd.)	*Dibujo.*		

IV

SECCION ELEMENTAL DE NIÑOS

Lunes, miércoles, viernes

MAÑANA		TARDE	
(5 minutos)	*Entrada, revista de aseo y oración.*	(5 minutos)	*Entrada, revista de aseo y oración.*
(30 íd.)	*Lectura comentada.*	(30 íd.)	*Lectura razonada de cartas y documentos.*
(35 íd.)	*Redacción de documentos.*	(30 íd.)	*Escritura al copiado.*
(20 íd.)	*Historia de España.*	(25 íd.)	*Agricultura, Industria y Comercio.*
(30 íd.)	*Ejercicios corporales y recreo.*	(30 íd.)	*Ejercicios corporales y recreo.*
(35 íd.)	*Aritmética.*	(30 íd.)	*Aritmética.*
(20 íd.)	*Derecho.*	(25 íd.)	*Ciencias Físicas y Naturales.*
(5 íd.)	*Lista, oración, canto y salida.*	(5 íd.)	*Lista, oración, canto y salida.*

Martes, jueves, sábados

MAÑANA		TARDE	
(5 minutos)	*Entrada, revista de aseo y oración.*	(5 minutos)	*Entrada, revista de aseo y oración.*
(30 íd.)	*Lectura de cartas manuscritas.*	(30 íd.)	*Lectura de versos.*
(25 íd.)	*Caligrafía.*	(30 íd.)	*Escritura al dictado.*
(30 íd.)	*Lengua Castellana.*	(25 íd.)	*Geografía.*
(30 íd.)	*Ejercicios corporales y recreo.*	(30 íd.)	*Ejercicios corporales y recreo.*
(30 íd.)	*Geometría.*	(30 íd.)	*Aritmética.*
(25 íd.)	*Fisiología e Historia.*	(25 íd.)	*Doctrina cristiana e Historia Sagrada.*
(5 íd.)	*Lista, oración, canto y salida.*	(5 íd.)	*Lista, oración, canto y salida.*

Sábados

TARDE	
(5 minutos)	*Entrada, revista de aseo y oración.*
(30 íd.)	*Trabajos manuales y Dibujo.*
(30 íd.)	*Escritura de un documento redactado por el niño.*
(30 íd.)	*Ejercicios corporales y recreo.*
(30 íd.)	*Repaso general.*
(25 íd.)	*Lecciones de cosas.*
(5 íd.)	*Lista, oración, canto y salida.*

V

SECCION SUPERIOR DE NIÑOS

Lunes, miércoles, viernes

MAÑANA		TARDE	
(30 minutos)	*Lecturas literarias.*	(30 minutos)	*Lectura comentada.*
(30 íd.)	*Caligrafía.*	(30 íd.)	*Aritmética* (teoría).
(30 íd.)	*Aritmética práctica.*	(30 íd.)	*Ejercicios de dictado y composición.*
(20 íd.)	*Recreo.*	(30 íd.)	*Recreo.*
(30 íd.)	*Lengua castellana.*	(30 íd.)	*Geografía y Derecho usual.*
(20 íd.)	*Catecismo.*	(20 íd.)	*Fisiología e Higiene.*
(20 íd.)	*Dibujo.*	(20 íd.)	*Trabajos manuales y Geometría.*

Martes, jueves, sábados

MAÑANA		TARDE	
(30 minutos)	*Lecturas literarias.*	(30 minutos)	*Lecturas comentadas.*
(30 íd.)	*Caligrafía.*	(30 íd.)	*Aritmética* (teoría).
(30 íd.)	*Aritmética práctica.*	(30 íd.)	*Ejercicios de dictado y composición.*
(20 íd.)	*Recreo.*	(20 íd.)	*Recreo.*
(30 íd.)	*Lengua castellana.*	(30 íd.)	*Historia de España.*
(20 íd.)	*Historia Sagrada.*	(20 íd.)	*Ciencias físicas.*
(20 íd.)	*Dibujo.*	(20 íd.)	*Trabajos manuales.*

MINISTERIO DE INSTRUCCION PUBLICA

REAL ORDEN DE CLASIFICACION DE LAS ESCUELAS SELGAS

SUBSECRETARIA.—*Sección 4.ª* El excelentísimo señor ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, me comunica con esta fecha lo siguiente:

«Ilmo. Sr.: Visto el expediente incoado por don Fortunato de Selgas y Albuerne en súplica de que se clasifique de Beneficencia docente de carácter particular la Institución que ha fundado en el pueblo de El Pito, concejo de Cudillero (Oviedo).

Resultando: que el interesado solicita que se haga la expresada clasificación conforme a los Estatutos, que se incluyen en la escritura fundacional que acompaña, bajo el patronato actual del fundador, del Universitario que indica o del que definitivamente pueda señalar en su día, con expresa relevación de rendir cuentas.

Resultando: que con la solicitud correspondiente se acompaña copia debidamente autorizada de la escritura otorgada por don Fortunato de Selgas y Albuerne en la que se crea una fundación benéfico-docente, que tiene por objeto la Enseñanza primaria, acomodada al plan general de las Escuelas nacionales, y de conocimientos prácticos de carácter mercantil en la citada localidad, dotando estas enseñanzas con bienes propios en cantidad de seiscientas mil pesetas en títulos de la Deuda (7) y con los bienes inmuebles

(7) Posteriormente se ha adicionado con *cien mil pesetas nominales más,* según consta de las respectivas Láminas o Inscripciones intransferibles de la Deuda Pública a nombre de la Fundación.

que designa, bajo el patronato del fundador, quien se reserva el derecho de ejercerlo por sí o por delegación durante su vida y para después de ella bajo el del Claustro de profesores de la Universidad de Oviedo, si otra cosa no dispusiera el fundador, consignándose también que el valor de los bienes inmuebles cedidos ascienden a ciento cincuenta mil pesetas.

Considerando: que teniendo por objeto la fundación de que se trata la enseñanza gratuita, es indudable el fin benéfico docente de la misma, y se halla por lo tanto comprendido en el artículo 2.º del Real Decreto de 27 de septiembre de 1912 y disposiciones concordantes.

Considerando: que los fines fundacionales están garantizados en cuanto a su realización por un conjunto de bienes suficientes al cumplimiento de tales fines.

Considerando: que la legislación vigente permite al fundador eximir de la rendición de cuentas al Patronato, y por ello es lícita y admisible la exención que el fundador establece en favor del Patronato actual o del que haya de sucederle.

Considerando: que, conforme al artículo 2.º del Real Decreto citado, si bien las fundaciones pueden constituirse con toda clase de bienes y derechos no pueden retener más inmuebles que los necesarios a los fines de su institución, debiendo los demás convertilos en inscripciones intransferibles de la Deuda pública a nombre de la Fundación.

Considerando: que en este expediente se han cumplido todos los requisitos exigidos en la Instrucción vigente de 24 de julio de 1913:

S. M. el Rey (q. D. g) ha tenido a bien disponer: 1.º Que se clasifique la Fundación docente instituida con el nombre de Escuelas Selgas, en El Pito, concejo de Cudillero (Oviedo), por don Fortunato de Selgas y Albuerne como de Beneficencia particular. 2.º ue se reconozca el Patronato de dicha Fundación en favor del fundador señor Selgas, en tanto éste no lo modifique por acto entre vivos o de última voluntad, y en todo caso con la exención de rendir cuentas al Protectorado. Y 3.º Que se verifique la conversión en títulos intransferibles de la Deuda Pública de los bienes donados a la Fundación a nombre de la misma, debiendo presentar a este Ministerio el documento en que se acredite haberse hecho dicha conversión.

De Real Orden, comunicada por el señor ministro, lo traslado a usted para su conocimiento y efectos. Dios guarde a V. muchos años.

Madrid, 9 de marzo de 1915.—El Subsecretario, *J. Silvela.*

Sr. D. Fortunato de Selgas y Albuerne.»

Actualidad educativa

INFORMACION EDUCATIVA

REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

Nueva proposición para el acceso a la Universidad

El procedimiento de admisión a los estudios superiores, hasta ahora en manos de la Oficina Central de Admisiones, en Dortmund, basado en un acuerdo entre los 11 Estados federados, requerirá muy pronto una drástica revisión. Así se desprende del fallo del Tribunal Administrativo de Baviera que recientemente se pronunció en el sentido de declarar que el procedimiento de admisión viola la constitución de Baviera. En consecuencia, a partir del verano de 1976, este procedimiento no podrá emplearse en este *Land*.

Temiendo que esta decisión judicial pueda hacer inviable el actual procedimiento de admisión en la República Federal, los restantes 10 ministros de educación de los otros Estados federados han solicitado del Tribunal Federal Constitucional que garantice que el fallo judicial de Baviera no se llevará a la práctica hasta que se haya arbitrado una solución alternativa.

Aunque existen varias proposiciones encaminadas a encontrar esa solución, todavía no se ha llegado a un consenso sobre un nuevo sistema. Una de las soluciones propuestas es un acuerdo interestatal a tenor del cual las plazas universitarias se distribuirían por un sistema basado en el azar. Conforme a esta proposición, el 15 por 100 de las plazas se reservarían para los hijos de familias económicamente muy pobres; un 8 por 100 para los alumnos extranjeros, y un 2 por 100 de las plazas de las escuelas de Medicina para los miembros de las fuerzas armadas y empleados de los servicios de sanidad. El restante 75 por 100 de las plazas se distribuirían por el azar. Según este modelo los candidatos se dividirían en tres grupos. Los criterios de admisión también incluirían las calificaciones de los alumnos al aprobar el título de enseñanza secundaria.

El grupo primero comprenderá el 10 por 100 de los candidatos con mejores calificaciones. El 50 por 100 de las plazas se reservaría para ellos, de modo que casi con seguridad serían admitidos.

En el grupo segundo se integrarían el 50 por 100 de los candidatos, a los que correspondería un 30 por 100 de las plazas, con lo que sus posibilidades de ser admitidos a la universidad se verían limitadas.

El tercer grupo incluiría el restante 40 por 100 de los candidatos con las calificaciones más bajas, que competirían para obtener alguna de las plazas comprendidas en el 20 por 100 restante.

Este modelo ha sido en principio aceptado por los socialdemócratas, pero no por los partidos en la oposición ni por un amplio sector de la opinión pública. El sistema de acceso a los estudios superiores sigue siendo un tema muy controvertido.

(The Times Higher Education Supplement.)

AUSTRIA

Esfuerzo de renovación de la enseñanza

Cerca de un millón y medio de alumnos iniciaron el curso escolar en los siete mil centros docentes existentes. Se trata de una cifra récord: representa un aumento de 15.000 alumnos con respecto a 1974.

Renovar, perfeccionar, desarrollar las condiciones de enseñanza un tanto marginadas por los gobiernos precedentes, tales eran las tareas esenciales que se impuso el señor Sinowatz, ministro de la Enseñanza, de la Cultura y de los Deportes, cuando, en 1971, el gobierno socialista le encargó de este sector. Para realizar este objetivo, los créditos del Ministerio se duplicaron.

En primer lugar, era preciso ofrecer locales en número suficiente a los nuevos alumnos. Se puso en marcha un programa de construcciones escolares. Se han construido treinta nuevos centros y otros sesenta están en construcción. De aquí a 1981, la construcción de otros treinta y cuatro permitirá, según el Ministerio, solucionar el problema de los locales.

También eran necesarios profesores: su número ha pasado de 54.000 en 1970 a 75.000 en 1975. En conjunto, este número corresponde a la casi totalidad de las necesidades. Pero queda el problema de su distribución: ciertas regiones rurales padecen aún la ausencia de profesores.

Desde hace varios años la enseñanza es gratuita en este país. Pero, para el gobierno socialista, no bastaba esto para proporcionar una auténtica igualdad de oportunidades a los niños. Desde 1971, el gobierno aprobó la gratuidad de los transportes escolares, y desde hace tres años, distribuye todos los manuales escolares. Esta medida conoció en un principio grandes dificultades prácticas de organización y agudas críticas: el partido de la oposición, populista, reprochaba al gobierno malgastar los bienes del Estado.

Además de su objetivo social, esta medida tiene el mérito

de beneficiar a los profesores y a sus alumnos de una renovación pedagógica permanente.

En el campo de la organización escolar se han realizado importantes cambios. Por primera vez en la historia de la enseñanza austríaca, una ley, que entró en vigor el 1 de septiembre de 1974, reglamenta la participación de los alumnos y de los padres en la vida escolar. En los centros docentes se han creado comisiones, situadas bajo la dirección de los directores de estudios y compuestas en número igual de representantes elegidos de los padres, de los profesores y de los alumnos. Estas comisiones pueden debatir cuestiones pedagógicas, organizar las relaciones y las consultas entre los padres y la escuela, preveer actividades extraescolares e incluso discutir ciertas necesidades de construcción.

Esta obra de modernización deberá proseguir en los próximos años, mediante la introducción de nuevas medidas, tales como el aprendizaje de una lengua extranjera desde la escuela primaria y, a partir de 1976, de la coeducación.

(Le Monde de l'Education.)

BELGICA

Reforma escolar: la escuela pluralista

El comienzo del curso académico 1975-76 se caracterizó por la entrada en vigor de las leyes votadas por el Parlamento en el verano pasado, instaurando la escuela pluralista y un plan de racionalización de la escuela primaria.

La nueva ley introduce la noción de escuela pluralista, paralelamente a la de escuela neutra y la de escuela confesional. Se denominarán escuelas pluralistas:

— Las que sean reconocidas como tales por un Consejo de la Enseñanza Pluralista, cuya competencia, composición y funcionamiento se determinarán legalmente.

— Que adopten el estatuto de establecimiento de utilidad pública; y

— Que satisfagan las exigencias de pluralidad y de pluralismo:

- — estar administradas por un órgano compuesto de representantes de las diversas tendencias existentes en una comunidad dada. Ninguna tendencia filosófica o religiosa dispondrá en este órgano de la mayoría;
- — ser accesibles a todos sin discriminación;
- — libre elección de los padres entre el curso de religión y de moral de uno de los cultos reconocidos, y el curso de moral no confesional;
- — un espíritu abierto que reconozca la diversidad de opiniones y de actitudes y ponga el acento sobre los valores comunes;
- — organizarse de forma que la comunidad escolar se asocie a la gestión, y que las escuelas estén en principio abiertas al conjunto de la comunidad local.

En el informe de la Comisión parlamentaria de educación nacional, se indica que "la discusión relativa a lo que se entiende por tendencias filosóficas o religiosas ha mostrado que se trata de hecho de dos tendencias: de una parte, los católicos, y de otra, los «libre pensadores»". Una escuela pluralista deberá, pues, tener un consejo de administración integrado por católicos y libre pensadores.

A nivel de la escuela primaria, las reformas se han concentrado en el tema de la racionalización, es decir en la supresión de las escuelas con pocos alumnos. Para que una escuela o una clase de enseñanza primaria pueda seguir subsistiendo o conservar el derecho a la subvención, deberá tener al menos 30 alumnos cuando la escuela esté situada en una localidad cuya densidad de población sea superior a 125 habitantes por kilómetro cuadrado; 15 alumnos, para una densidad entre 50 y 125 habitantes por kilómetro cuadrado, y 8 alumnos, para una densidad inferior a 50 habitantes por kilómetro cuadrado.

En el régimen holandés, la principal reforma es la extensión de la «enseñanza renovada» en todas las escuelas secundarias del Estado. (En virtud del principio de autonomía de las dos comunidades culturales, la organización de la enseñanza puede seguir caminos diferentes según que se trate de alumnos de habla francesa o de habla holandesa). Entre las modificaciones realizadas en la «enseñanza renovada», puede citarse el estudio obligatorio de una tercera lengua extranjera a partir del segundo año de escuela secundaria para todos los alumnos de todas las opciones, y la obligación general de seguir el curso de formación tecnológica en el ciclo de observación, a razón de cuatro horas semanales.

En el régimen francés, la situación es diferente. Según el ministro de Educación del sector francófono, la enseñanza secundaria deberá encontrar un punto de equilibrio entre los regímenes «tradicional» y el «renovado».

(Le Soir.)

DINAMARCA

Programa para la educación superior

El Comité parlamentario de educación acaba de aprobar por una amplia mayoría (con el apoyo de la izquierda y de los conservadores) el siguiente programa de actuación en educación superior:

— El número total de estudiantes matriculados en carreras universitarias no excederá de 20.000 anualmente antes de 1980.
— Después de consultar al Comité parlamentario de educación, el ministro decidirá el número de estudiantes que pueden ser admitidos en los diversos cursos de enseñanza superior.
— Cualquier posible expansión de las construcciones

universitarias se concentrará principalmente en el oeste del país.

— Se estimulará el desarrollo de carreras de corta duración como una alternativa a las de más duración.

— Se desarrollará la orientación vocacional y educativa en todos los niveles del sistema educativo. Se llevarán a cabo estudios sobre las oportunidades de empleo para los posgraduados.

— Se reestructurará la educación superior con los objetivos de promover las relaciones entre educación y mercado laboral, de pasar de una carrera a otra, de interrumpir los estudios en diversos momentos, de evitar los estudios de duración muy extensa.

— El ministro decidirá la introducción del *numerus clausus* en ciertas carreras, después de informar al Comité parlamentario de educación del número de candidatos, de la situación del mercado laboral y de los medios para limitar la admisión. En todo caso, los criterios de admisión serán flexibles.

—Se promocionará una mayor eficacia en el control y orientación de la educación superior mediante la implantación de un sistema presupuestario que permita la distribución de ayudas a la enseñanza y a la investigación de acuerdo con criterios flexibles.

(News-Letter. Council of Europe.)

GRAN BRETAÑA

Bajo el signo del paro

Paro de jóvenes. Paro de maestros. Clausura de escuelas normales. Restricción de créditos. Estas parecen ser algunas de las consecuencias de la crisis económica que afecta al Reino Unido.

En opinión de algunos, el número de jóvenes que buscan un primer empleo ha alcanzado su cota más alta desde los años treinta. Como siempre, son los jóvenes menos escolarizados y menos cualificados los primeros que padecen los efectos de la coyuntura. Entre los profesores, la crisis incita a los de más edad a adelantar la edad de la jubilación, desalienta a las mujeres que deseen reemprender una carrera interrumpida por la maternidad y lanza al mercado de trabajo a una buena parte de los 20.000 jóvenes que acaban de terminar sus estudios en las escuelas normales, después de haber recibido una formación que habrá costado al Estado más de 2.000 libras esterlinas por estudiante.

Una reorganización administrativa de la enseñanza superior ha facilitado la supresión de varias escuelas normales, las de menor capacidad de alumnos y las situadas en áreas remotas.

En materia de créditos, las proposiciones provienen de la Administración Central, pero las autoridades locales son las que deciden, al menos en un cierto sentido. Tradicionalmen-

te, las autoridades educativas locales solían efectuar más gastos que la suma convenida con la Administración central, que posteriormente les reembolsaba estos gastos suplementarios.

Este año parece que las cosas no sucederán del mismo modo: las administraciones locales deberán contentarse con la misma suma del año anterior —corregida solamente para paliar los efectos de la inflación— y organizar sus programas de enseñanza en consecuencia.

El ministro ha dado a entender que las reducciones en los presupuestos no deben hacerse en los créditos consignados a los alumnos de dieciséis a diecinueve años de edad, ni en la reforma de la enseñanza secundaria, ni en la introducción de las *comprehensive schools* (escuelas integradas), ni en los efectivos de clase durante el período de escolaridad obligatoria (por término medio, 24,9 en la enseñanza primaria; 17,5 en la secundaria).

Ya se comienza a decir que se trata de obligaciones contradictorias: será imposible mantener los efectivos y continuar cumpliendo las obligaciones que impone la ley de educación de 1944 a las administraciones locales: asegurar la escolaridad de todos los niños, desde la escuela maternal hasta la entrada en la enseñanza superior. ¿Habrá que elegir entre aumentar los efectivos de las clases o revisar la ley? Cualquiera que sea la respuesta, gran número de profesores se encuentran este año sin empleo.

Por su parte, el ministro de Estado encargado de la enseñanza superior, lord Crowther-Hunt, que en los últimos meses ha criticado duramente la gestión de las universidades, comparte la opinión de que debe aumentarse la actual proporción 8,4 estudiantes por cada profesor en las universidades. Aumentar esta proporción solamente a nueve permitiría una economía de aproximadamente nueve millones de libras en los salarios. El Libro Blanco (1972) preconizaba una proporción de 10 en 1981, lo que conduciría a una economía de 30 millones de libras. Una utilización más intensiva de los locales supondría también una economía de varios millones de libras.

(Le Monde de l'Education.)

FRANCIA

El gobierno desea ampliar el número de estudiantes universitarios extranjeros

En 1976 se concederá la máxima prioridad en la enseñanza superior francesa a la admisión de nuevos alumnos extranjeros. En una reunión reciente, el secretario de Estado para las Universidades, el señor Jean-Pierre Soisson, anunció una serie de medidas para elevar la proporción de alumnos extranjeros a un 10 por 100 respecto del total de estudiantes de las universidades y «grandes escuelas».

Formando parte de esta política encaminada a incrementar el número de estudiantes procedentes del Oriente Medio,

Iberoamérica y el Tercer Mundo, el señor Soisson acaba de establecer un Comité para las relaciones internacionles universitarias. Uno de los principales obstáculos con que se enfrenta este objetivo gubernamental es el hecho de que la mayoría de los países en desarrollo envían, en la actualidad, a sus estudiantes a efectuar estudios superiores a centros de lengua inglesa o alemana.

Con todo, todavía Francia es el país que admite un mayor número de estudiantes universitarios extranjeros. En 1975-76 se estima que este número es de 85.000, lo que representa un aumento del 33 por 100 en comparación con el curso académico anterior.

El mayor índice de estudiantes extranjeros se encuentra en las carreras de ciencias y tecnología —cerca de un 16 por 100 del total—. En el nivel de posgraduado casi un tercio de todos los estudiantes de ciencias y economía proceden de otros países, frecuentemente gracias a la ayuda generosa del gobierno francés.

Entre las últimas medias tendentes a desarrollar en el exterior la enseñanza universitaria francesa puede citarse la creación en Caracas del Instituto Universitario Francés de Tecnología o los 170 acuerdos de cooperación firmados por las universidades francesas en los dos últimos años con universidades de otros países.

(The Times HIgher Education Supplement.)

La querella de la formación de los profesores

¿Se llevará a cabo la reforma de la formación del profesorado? Hace ya tiempo que este tema espinoso no se encontraba en una situación tan difícil. Las declaraciones recientes del señor Haby, ministro de educación: «Es al ministerio y no a las universidades a quien compete la responsabilidad de la formación de los maestros», no han hecho más que llevar a la opinión pública las divergencias y conflictos ya antiguos.

Entre todas las reformas de la enseñanza, la de la formación de los profesores de la enseñanza secundaria es una de las más difíciles y de las más necesarias. De las más difíciles porque afecta a dos niveles de enseñanza de estructuras y mentalidades diferentes: secundaria y superior. De las más necesarias porque la inadaptación de la formación actual a las condiciones reales de la enseñanza es evidente y porque toda renovación profunda de la enseñanza secundaria pasa por una transformación de la formación de los profesores.

Las dificultades han aumentado sensiblemente, desde hace un año, por la división del antiguo ministerio de educación nacional en dos ramas: educación y enseñanza superior. A las querellas precedentes entre los órdenes de enseñanza se ha añadido un conflicto de fronteras entre dos administraciones que buscan afirmar sus competencias respectivas.

La formación de los profesores de los liceos resulta, tradicionalmente, de un equilibrio sutil entre los universitarios —que aseguraban la formación teórica de los estudiantes en disciplinas bien definidas— y los inspectores generales de la instrucción pública, que evaluaban el resultado de esta formación, controlando el concurso de reclutamiento (certificado de aptitud al profesorado de enseñanza secundaria). Esta colaboración podía dar lugar a fricciones, pero limitadas, en la medida en que unos y otros estaban de acuerdo en una concepción común, a saber: que la calidad de un profesor de secundaria dependía de la amplitud de su formación teórica en su disciplina. Así, la formación de los futuros profesores no era diferente de aquella que recibía todo estudiante que hiciese estudios superiores de letras o de ciencias, sin dedicarse luego a la enseñanza.

Sin embargo, la competencia en la disciplina no basta para ser un buen profesor. La necesidad de dar una formación profesional y pedagógica a los futuros profesores no es ya puesta en duda. Las dificultades surgen cuando se pasa al contenido de esta formación y, por consiguiente, a la autoridad que debe dispensarla.

Una primera respuesta se dio en 1950 con la creación del certificado de aptitud al profesorado. Esta formación de carácter teórico-práctico se confió a la inspección general. Pero con el tiempo diversos elementos han modificado la situación. El primero es la evolución producida en algunas universidades, que han comenzado a interesarse en la pedagogía. Se han creado en ellas departamentos de ciencias de la educación; los institutos de investigación para la enseñanza de las matemáticas han asegurado el reciclaje de numerosos profesores. Numerosas investigaciones se están realizando en direcciones diversas: didácticas de las disciplinas, relaciones maestro-alumno, sociología de la educación, psicología del niño.

El segundo elemento de evolución es el desarrollo de la investigación pedagógica experimental en el Instituto Nacional de la Investigación y de la Documentación Pedagógicas, que ha llevado a la creación de centros experimentales y a la multiplicación de clases en las que se ponen en práctica determinados aspectos de la investigación pedagógica.

Este movimiento de renovación pedagógica a menudo se ha producido al margen de la inspección general.

Para nadie es un secreto que el ministro de educación desconfía de las universidades. Superespecialización, irresponsabilidad, confusionismo... A sus ojos, estos defectos de siempre continúan existiendo. Si cree necesaria una formación pedagógica de los maestros, la concibe esencialmente como un conjunto de técnicas, apoyadas en un buen material didáctico (manuales, ejercicios, tests, instrumentos audiovisuales...).

Los pedagogos más experimentados, los inspectores com-

petentes, deben preparar técnicas simples y eficaces, que todo maestro honesto y consciente podrá utilizar en su clase. De ahí el deseo del ministro de que la administración central y la inspección dirijan la investigación y la formación para llevar a la práctica, sobre el terreno, los instrumentos de una pedagogía concreta, desembarazada de abstracciones y de los sueños quiméricos de los universitarios y de los investigadores profesionales. Los futuros profesores irán a la universidad, como en el pasado, a aprender historia, inglés o matemáticas. Pero no es en la universidad donde aprenderán a llevar una clase.

Una actitud tan cerrada podría tener consecuencias funestas para la formación pedagógica. Se arriesgaría con detener la evolución positiva de las universidades y consagraría una concepción caduca de la formación, marcada por una dicotomía entre lo «teórico» y lo «pedagógico». En efecto, cada vez se hace más patente que el conocimiento de una disciplina es insuficiente por si sólo para un profesor, si no se acompaña de una reflexión sobre la manera de transmitirlo y de evaluar los resultados del aprendizaje, y sobre la significación que tiene para el alumno que la recibirá. Las investigaciones hechas en los últimos años en el campo de la enseñanza de las matemáticas o de la lingüística, por ejemplo, son significativas a este respecto.

Lejos de levantar nuevas barreras entre la enseñanza secundaria y la superior, que no harán sino replegar a las dos partes sobre sí mismas, se impone la necesidad de multiplicar los intercambios, de permitir la constitución de equipos mixtos (secundaria y superior) de investigación. En suma, de formar a los profesores de los liceos en la pedagogía que está en camino de elaborarse gracias a las investigaciones en curso, y no a la de antaño, cuya ineficacia es hoy evidente.

(Le Monde.)

ITALIA

Proyecto de creación de la escuela secundaria superior polivalente

Una tendencia común —el deseo de ver instaurada una escuela secundaria polivalente— se desprende de las cinco proposiciones de la ley recientemente presentadas al parlamento por diferentes partidos políticos. En general, estas proposiciones preconizan una escuela de una duración de cinco años, incluyéndose en una escolaridad obligatoria que va de los seis a los dieciséis años, con un tronco común y materias optativas.

La proposición de ley del Partido Socialista italiano constituye el texto más elaborado y el más completo. Entre sus puntos principales pueden destacarse los siguientes:

— La escuela secundaria superior polivalente *(scuola secondaria superiore unitaria)* sustituye en cada distrito escolar a todos los tipos de escuelas secundarias exis-

tentes (liceos, escuelas técnicas y profesionales, etcétera). Tendrá una duración de cinco años, y está abierta a todos aquellos que han superado sus estudios en la escuela media (*scuola* media, tres años de duración, después de cinco años de enseñanza primaria).

— La escuela secundaria superior polivalente constituye un centro de educación permanente y colabora, por ello, en las iniciativas que emanan del distrito escolar. En particular, organiza cursos para los trabajadores-estudiantes, y asegura un servicio cultural en provecho de la comunidad local.

— La escuela secundaria superior polivalente favorece el pleno desarrollo del individuo, asegurándole el derecho al estudio y proporcionándole una enseñanza individualizada e incluso un apoyo material.

— La escolaridad obligatoria se prolonga hasta los dieciséis años cumplidos (actualmente, hasta los catorce años). Los dos primeros años de la escuela secundaria superior polivalente serán, pues, obligatorios para todos. Al término de estos dos años, la escuela dispensa un certificado sobre los resultados obtenidos por el alumno.

— Los estudios se articulan en torno a una enseñanza común que comporta obligatoriamente los aspectos siguientes: lenguas y literatura, matemáticas y ciencias naturales, antropología, tecnología, artes. La educación física es obligatoria. La enseñanza de una lengua extranjera forma parte del tronco común.

— El primer año constituye un período de orientación, y durante el segundo el alumno tiene la posibilidad de seguir ciertas disciplinas, sin que por ello su elección sea irreversible. Una elección más precisa se realiza en el tercer año. Las cinco áreas ofrecidas son: literatura clásica y lenguas modernas, física y matemáticas, química y sicología, informática y electrónica; ciencias sociales, ciencias jurídicas y administrativas, ciencias económicas y gestión; electromecánica, agricultura y ecología, topografía; artes plásticas y música.

— Cada área dispensa una formación preprofesional, de forma que, tras su finalización, permite bien el acceso a cursos intensivos de especialización profesional, bien el acceso a cursos universitarios correlativos en cada área.

— El examen de bachillerato consta de tres pruebas escritas y una entrevista. Dos de las pruebas escritas, de carácter interdisciplinario, son específicas de cada área. Una tercera prueba escrita es común a todas las áreas.

Por su parte, el Partido Republicano italiano desearía que se instaurase una escolaridad obligatoria de los cinco a

los catorce años, con una escuela secundaria superior polivalente de cuatro años de duración, de los cuales uno sería de orientación, y los tres restantes, con un tronco común y materias opcionales, de carácter profesional.

Los demócratas cristianos preconizan una escuela secundaria superior polivalente de cinco años; los dos primeros constituirían un período de estudios comunes y durante los tres restantes el alumno tendría la posibilidad de elegir entre cuatro áreas. Esta distribución la comparte también el Partido Comunista.

(News-Letter Council of Europe.)

NACIONES UNIDAS

La Universidad de las Naciones Unidas comienza a funcionar

La «Universidad de las Naciones Unidas» acaba de iniciar su andadura oficial. Universidad de un tipo un poco particular, puesto que esta «universidad», creada en 1972, no tiene ni estudiantes, ni cursos, ni diplomas. Se trata más bien de un organismo coordinador de investigaciones de alto nivel, que se llevarán a cabo en diferentes países por universidades o instituciones públicas o privadas.

«Nuestro fin —declaró el rector de la Universidad, profesor James Hester— es el de constituir una red internacional de institutos que trabajen juntos, mediante programas concretos, sobre temas que interesan a todos.» Los objetivos fijados a esta Universidad por las Naciones Unidas no carecen de ambición: «investigar nuevas vías que lleven al perfeccionamiento de la existencia humana en todo el mundo».

Se han seleccionado tres temas para comenzar: el hambre en el mundo, el desarrollo humano y social y la utilización y la gestión de los recursos naturales. Cada uno de estos temas debe ser objeto de reuniones de expertos, que determinarán los principales programas de investigación.

«Deseamos —precisa el señor Hester— ayudar a los países, principalmente a los países en vías de desarrollo, a utilizar y a desarrollar sus propios recursos intelectuales y a encontrar las soluciones adaptadas a su propia situación.» La Universidad de las Naciones Unidas podrá reunir sobre los temas elegidos una información científica de calidad, crear institutos especializados o ayudar a institutos nacionales a definir una estrategia (por ejemplo, sobre los aspectos nutritivos de una política agrícola), formar consejeros, facilitar los intercambios de personal científico, asociarse a estudios en vías de realización de otras instituciones.

Los programas de investigación y el presupuesto de la Universidad son competencia del Consejo de la Universidad, que integra a 24 personalidades científicas de todas las regiones del mundo, nombradas por seis años a título personal por el secretario general de la ONU. La financiación proviene de las contribuciones gubernamentales.

(Le Monde.)

PAISES BAJOS

El Gobierno desea crear órganos en la administración educativa

El ministro de Educación ha propuesto al Parlamento la aprobación de nuevos órganos de la Administración educativa y la ampliación de las competencias de algunos de los ya existentes.

Uno de los órganos más importantes propuestos para su creación es el Consejo Central de Administración, que comprende otros cinco consejos sectoriales. Este Consejo reemplazará a la Comisión Central de Administración Educativa (CCOO), establecida hace pocos años para asegurar la efectividad de la política educativa entre las autoridades locales. Por primera vez estarán representados en el Consejo Central asociaciones de padres y de empresarios. El Consejo Central elaborará las grandes líneas de la política educativa, y los consejos sectoriales se ocuparán de los problemas específicos de su área de competencia (educación primaria, secundaria, formación del profesorado...).

Otro de los nuevos órganos será la Oficina de Planificación Educativa. Dependerá del Ministerio de Educación y funcionará a dos niveles. La Oficina llevará a cabo programas de investigación a petición del ministro, y funcionará como banco de datos en materia educativa.

El órgano más importante de la Administración educativa, el Consejo de Educación, cuya tarea consiste en asesorar al ministro, seguirá vigente, aunque se transformará. Sus miembros se dividirán en dos grupos, los miembros generales, que formarán parte permanentemente del núcleo del Consejo y asistirán siempre a sus reuniones, y los miembros a los que únicamente se llamará en aquellos asuntos que requieran un experto especial.

El ministro propone que se informe permanentemente al Consejo del desarrollo de la política educativa, en lugar de seguir siendo un órgano superior consultivo.

(The Times Educational Supplement.)

PORTUGAL

La batalla de la enseñanza

Más de un año después del golpe de Estado del 25 de abril, la Universidad portuguesa no ha encontrado todavía su equilibrio. La crisis de la institución era ya manifiesta antes de la caída del antiguo régimen. Hoy, si los problemas antiguos continúan en pie —selección, rigidez de los estudios—, otros nuevos han ido surgiendo: profesores y estudiantes (aproximadamente, 50.000) se encuentran inmersos en el debate político del país.

La situación universitaria

En el panorama de inquietud e inestabilidad política de Portugal, las universidades de Lisboa, Oporto y Coimbra no

son precisamente centros de tranquilidad. En su discurso del 13 de octubre de 1975, el almirante Pinheiro de Azevedo denunciaba ya: «Los estudiantes, que no estudian; los profesores, que no enseñan.» En la enseñanza superior, hoy, todo el mundo pide el comienzo de los cursos. Los nuevos matriculados deben, antes de iniciar sus estudios universitarios, cumplir durante unos meses un servicio cívico, es decir, un trabajo de utilidad social. Este servicio encuentra en los estudiantes una fuerte oposición. Ya se han formado comités de lucha que reclaman la admisión inmediata de todos los estudiantes en la universidad. Los movimientos de extrema izquierda denuncian este sistema, encaminado a «proporcionar una mano de obra gratuita, en un momento en que millones de trabajadores buscan un empleo». De hecho, los sindicatos se inquietan ante la posible concurrencia. Para el Ministerio de Educación, esta medida le permite utilizar el excedente de candidatos a la Universidad. La supresión o la simplificación de los exámenes en la primavera de 1974 hicieron pasar la cifra de candidatos de 15.000 a 28.000.

Gracias a un plan de urgencia, se han construido en el último año nuevos colegios universitarios. Otros están en construcción o en proyecto para los dos próximos años. Pero el Gobierno pretende desarrollar la enseñanza superior con prudencia. La enseñanza superior no puede ser una prioridad en un país en el que la enseñanza de base permanece insuficiente y que cuenta con una fuerte proporción de analfabetos.

Durante el antiguo régimen, las universidades portuguesas se caracterizaron por su autoritarismo, centralismo y el control político de los nombramientos. Los rectores, decanos y profesores comprometidos con el régimen anterior han sido depuestos. La mayoría de las víctimas de esta depuración han sido «colocadas» en la enseñanza secundaria o en las bibliotecas.

Bajo la presión estudiantil, las asambleas y consejos paritarios han sustituido a las antiguas autoridades. El Ministerio ha reconocido el principio de la «gestión democrática» y fijado las normas, pero las asambleas, a menudo, se han visto dominadas por la extrema izquierda, principalmente en Lisboa.

Con todo, la enseñanza superior ha cambiado poco su contenido y su pedagogía. En otro tiempo formalista y de escaso nivel científico, sigue siendo magistral y dogmática. El Ministerio ha previsto una reestructuración completa de la enseñanza superior sobre la base de formaciones más profesionales y de una conversión hacia varias tareas juzgadas más adaptadas a las necesidades nacionales. También ha anunciado condiciones de admisión particulares y regímenes de estudios especiales para los «estudiantes-trabajadores». Con el fin de vincular las universidades a las necesidades de la población, está prevista la admisión en los

consejos de las universidades y de las facultades de representantes de los sindicatos y de las autoridades locales.

Prioridad a la formación de base y a la alfabetización

Si la enseñanza universitaria, en plena crisis antes del 25 de abril de 1974, permanece aún sembrada de inquietudes, los problemas educativos más graves de Portugal son la escolarización insuficiente, una enseñanza inadaptada a las necesidades de los hijos de las clases populares y un número importante de analfabetos. Estos problemas son más agudos en las zonas rurales carentes de centros y de profesores.

La escolaridad es obligatoria, desde 1970, hasta los catorce años: cuatro años de escuela primaria y dos años de ciclo preparatorio. Pero casi una quinta parte de los niños abandonan la escuela a los trece años. Solamente un tercio están escolarizados hasta los quince años.

Desde el comienzo de la revolución de abril, todos los partidos estaban de acuerdo en la necesidad de democratizar la enseñanza. Los diversos gobiernos provisionales hicieron un esfuerzo en este sentido, creando nuevas escuelas preparatorias y secundarias y reclutando nuevos maestros. Pero la izquierda deseaba ir más lejos. La «democratización» significaba que la enseñanza debía ser hecha por la masa de población y participar en la transformación de la sociedad y de la cultura. Por este doble objetivo es preciso transformar la escuela en su estructura, en su contenido y en sus métodos. El Ministerio ha suprimido las repeticiones de cursos en la enseñanza de base (primaria + preparatoria). Se han publicado nuevos programas que relacionan la enseñanza con la sociedad, revalorizan el trabajo manual y las tareas productivas.

Sin embargo, los nuevos programas y las instrucciones pedagógicas encuentran ciertas resistencias —sobre todo en la enseñanza primaria— en las propias familias y en algunos maestros. En una carta pastoral del 10 de octubre de 1975, los obispos portugueses aprobaban «la participación de los alumnos en la vida local y el estímulo de la creatividad», denunciando también «la visión materialista estrecha de ciertos programas» (los de historia) y el «tipo de escuela anarquizante que favorecen los poderes públicos».

El Gobierno no ha emprendido hasta ahora una auténtica acción de envergadura en el tema de la alfabetización. Un ambicioso proyecto nacional de alfabetización preparado por el Ministerio de Educación pretende crear «centros de alfabetización» en todas las comunas, y de formar 80.000 monitores, para alcanzar a dos millones de personas en tres años. Pero el proyecto no ha recibido ninguna aplicación, debido a las confusas luchas políticas.

Para el ministro de Educación del sexto Gobierno provisional, comandante Vitor Alves, el objetivo principal es la

democratización de la enseñanza, para lo cual hay que conceder la prioridad a la enseñanza primaria y a la escolaridad obligatoria. El plan nacional de alfabetización comenzará, a su juicio, en enero de 1976.

Otras de las prioridades del ministro de Educación es el estatuto de los profesores. En esta tarea se pretende realizar un vasto plan de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y un salario suficiente para que los profesores se consagren a su labor docente.

Para el ministro de Educación, adaptar más directamente la enseñanza a una sociedad socialista significa reorientar el sistema educativo. Por de pronto, hay que establecer la interdependencia escuela-mundo exterior. En la enseñanza secundaria, un día de la semana se consagrará a las actividades manuales, al trabajo en talleres o a las visitas de fábricas. Entre la secundaria y la superior existirá el «servicio cívico», procurando, en adelante, asociarlo a una enseñanza de orientación. Para la enseñanza superior, el objetivo será —estima el ministro— encontrar un equilibrio entre la democratización y los medios y posibilidades del país. Todo dependerá, en definitiva, de la estabilidad que se logre dar a la vida política portuguesa.

(Le Monde.)

SUECIA

Hacia la igualdad de sexos desde la escuela

Suecia es uno de los países que más ha hecho en favor de la igualdad entre el hombre y la mujer. Basta hacer una referencia a los más recientes desarrollos: la igualdad entre los padres está asegurada, jurídica y socialmente, desde que el padre tiene el mismo derecho que la madre de permanecer en el hogar para ocuparse de un recién nacido o de un enfermo. Incluso perciben la misma indemnización que si ellos mismos estuviesen enfermos (el 90 por 100 del salario). En la vida profesional se han puesto en práctica experiencias interesantes. Así, por ejemplo, se han colocado mujeres en puestos «típicamente masculinos», como torneros, fresadores.

A pesar de estos desarrollos, el Gobierno se ha dado cuenta de que la voluntad de cambio de las mentalidades y de los hábitos faltaba allí donde era más necesario: en la escuela. En la ley escolar se dice: «La escuela debe actuar en favor de la igualdad entre hombres y mujeres en la familia, en el lugar de trabajo y en la sociedad. Debe informar a los alumnos sobre los problemas conexos con los roles tradicionalmente atribuidos al hombre y a la mujer y sobre su evolución, incitar a los alumnos a debatir y a criticar las condiciones actuales.»

De hecho, esta directriz se aplica con mucha timidez y poco entusiasmo. Al término de los años sesenta se comenzó a expurgar los manuales escolares de las referencias a

los roles tradicionales de los dos sexos. Pero el movimiento de reforma encontró la oposición conservadora o escéptica de la mayoría de los profesores.

Por ello, el Gobierno acaba de lanzar un gran proyecto, destinado a mover a los profesores y padres de su confort intelectual. Las cuestiones relativas a los roles del hombre y de la mujer se incluirán en los programas de la enseñanza de base obligatoria (desde los siete a los dieciséis años de edad). La enseñanza deberá, sistemáticamente, intentar eliminar el miedo a la indiferencia de las niñas por todo lo que es mecánico, técnico o práctico. En las etapas primera y media (siete-doce años) serán obligatorios, para niños y niñas, trabajos prácticos en economía y en técnica. Habrá trabajos prácticos para las niñas en actividades en que siempre se veía a niños, y viceversa. Las niñas, por ejemplo, trabajarán la madera y el metal; los niños aprenderán a cocinar, tricotar. Las clases de educación física se impartirán, en la medida de lo posible, en grupos mixtos.

En la escuela secundaria se incitará a las niñas a participar en trabajos prácticos técnicos, y a interesar a los varones en actividades sanitarias y asimiladas.

En los nombramientos de profesores y en la distribución de cargos entre el personal del centro docente, la comisión escolar local procurará buscar el equilibrio entre los hombres y las mujeres. Algo semejante se hará en lo relativo a las comisiones de admisión de los alumnos en la escuela secundaria.

Se espera con esta política que en el futuro no se repetirá la situación actual: el 100 por 100 de los oficios considerados como «sociales» (enfermeras, asistentes sociales, puericultoras, psicólogos infantiles...) o las actividades textiles están ocupados por mujeres, y el 100 por 100 de otras profesiones lo están por hombres. No se trata, evidentemente, de pretender una igualdad absoluta a cualquier precio, sino de corregir los desequilibrios más acusados y de luchar contra prejuicios muy enraizados.

El proyecto pasará a consulta de todas las instancias interesadas (asociaciones de padres de alumnos, de profesores, de alumnos, de orientadores profesionales). A partir de las conclusiones obtenidas, el Parlamento se pronunciará, en el otoño de 1976, sobre este proyecto. Pero ya se han iniciado en seis escuelas del país algunas de estas experiencias.

(Le Monde de l'Education.)

Crónica legislativa

ESPAÑA

Además de las disposiciones que reseñamos en este número emanadas del Ministerio de Educación y Ciencia y que afectan a la Universidad, Bachillerato y Formación Profesional, destacamos el Decreto de la Presidencia del Gobierno que regula el uso de las lenguas regionales españolas.

LENGUAS REGIONALES

Regulación del uso de las lenguas regionales españolas

Por Decreto 2929/1975, de 31 de diciembre, se ampara el uso y conocimiento de las lenguas regionales, considerando a las mismas nacionales. El presente Decreto amplía el espectro *regulador del Decreto* 1433/1975, de 30 de mayo, que incluía las lenguas nativas españolas como materia voluntaria en los Centros de Educación Preescolar y General Básica.

UNIVERSIDAD

Participación estudiantil

La Orden de 20 de octubre de 1975 dispone que para el presente curso 1975-1976 las elecciones estudiantiles se celebren de acuerdo con el Decreto 2925/1974, de 17 de octubre, y la Orden de 21 del mismo mes y año, señalando asimismo un plazo no superior a los cincuenta días lectivos a partir de esta Orden para el comienzo de las mismas.

Trabajadores y empleados públicos de la Universidad

El Decreto 2344/1975, de 26 de septiembre, regula el régimen de permanencia en la Universidad de los trabajadores y empleados públicos, exceptuándola de la normativa del Decreto-ley 9/1975, de 10 de julio, en atención a las circunstancias que concurren en los mismos al tener que alternar trabajo y estudios.

Escuelas Superiores de Bellas Artes: incorporación a la Universidad

En virtud del Decreto 2503/1975, de 23 de agosto, se incorporan la Escuela de Bellas Artes de Barcelona, Bilbao, Madrid y Valencia a las Universidades de Barcelona, Bilbao, Complutense de Madrid y Politécnica de Valencia, respectivamente.

BACHILLERATO

Estudios nocturnos

Por Orden de 15 de octubre se establece la modalidad de estudios nocturnos en los Centros de Bachillerato, previa autorización de la Dirección General de Ordenación Educativa, cuando las circunstancias personales, sociales o laborales del suficiente número de alumnos lo requieran.

Bachillerato a Distancia

Por Decreto 2408/1975, de 9 de octubre, se crea el Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia, cuyo ámbito de actuación abarcará todo el territorio nacional, a cuya enseñanza podrán acogerse los españoles residentes en el extranjero. Dicho Instituto dependerá directamente de la Dirección General de Ordenación Educativa.

FORMACION PROFESIONAL

Equivalencia de títulos

La implantación gradual de los planes de estudio de Formación Profesional, aprobada por Decreto 995/1974, de 14 de marzo, y la extinción de la enseñanza regulada por la Ley de 20 de julio de 1955 han hecho precisa la determinación de la equivalencia formal de las titulaciones obtenidas con los planes de estudio a extinguir, regulación que lleva a cabo la Orden de 21 de noviembre.

CENTROS EXPERIMENTALES

Centros-piloto: regulación

Por Decreto 2343/1975, de 23 de agosto, se regulan los centros-piloto y de experiencias en centros docentes ordinarios, que podrán ser de Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesional y Formación del Profesorado de Educación General Básica. Dichos Centros, salvo cuatro existentes en Madrid que dependerán de la Dirección General de Ordenación Educativa, quedarán adscritos a un Instituto de Ciencias de la Educación.

DINAMARCA

Ley sobre la Escuela Básica

Sólo la inestabilidad política había retrasado la reforma de la enseñanza básica en Dinamarca, cuya legislación databa de 1958.

La actual ley ha sido fruto de la cooperación común de liberales y socialdemócratas. Estos últimos en el poder consiguieron la aprobación del proyecto por el Parlamento en junio del presente año.

Los puntos más debatidos fueron el estudio del danés, que sale reforzado en la presente ley, y la supresión de los exámenes obligatorios, triunfando en esta materia el punto de vista socialdemócrata.

La escuela básica comprende un curso de párvulos, la escuela primaria de nueve años de duración y un posterior curso de otro año. Los certificados dispensados a partir del nivel siete incluyen las materias estudiadas y las calificaciones obtenidas, pudiendo libremente realizarse el «examen de salida» sobre algunas asignaturas a partir del nivel noveno.

La ley abre un amplio abanico de materias, la mayoría de ellas ya impartidas, que abarcan desde las matemáticas y la lengua danesa hasta las nociones de tráfico, cinematografía, fotografía, educación sexual, trabajos manuales, etc. Su entrada en vigor se aplaza hasta agosto de 1976.

LEY DE LA ESCUELA BASICA

Ley núm. 313, de 26 de junio de 1975

Yo, Margarita II, Reina de Dinamarca por la gracia de Dios, hago saber: la siguiente ley ha sido votada por la Cámara de Diputados y ratificada con mi aprobación:

CAPITULO PRIMERO

Concepto y objetivo de la escuela básica

Artículo 1.º

La escuela básica *(Folkeskolen)* municipal que imparte enseñanzas de acuerdo con esta ley.

Artículo 2.º

Es misión de la escuela básica, en colaboración con los padres, la de dar a los alumnos la posibilidad de adquirir los conocimientos, destrezas, métodos de trabajo y formas de expresión que contribuyan al amplio desarrollo de cada uno.

Apartado 2. La escuela básica debe tratar con todo su empeño de crear las posibilidades de experiencia y autoactivación idóneas para que se desarrolle la voluntad de aprender del alumno, se expansione su imaginación y se ejerza su capacidad de formar valores y de adoptar actitudes propias.

Apartado 3. La escuela básica prepara a los alumnos para que puedan convivir y tomas decisiones en común en una sociedad democrática y para que sientan una responsabilidad común en la resolución de los problemas de la sociedad. Por eso, tanto su enseñanza como su actividad cotidiana deben basarse en la libertad del espíritu y la democracia.

CAPITULO II

Ordenación de la enseñanza

Artículo 3.º

La escuela básica comprende un curso de párvulos de un año de duración, una escuela primaria de nueve años de duración y un décimo curso de un año de duración.

Apartado 2. Los niños cuyo desarrollo exija una consideración o apoyo especial recibirán una enseñanza especial o bien otra forma de asistencia pedagógica especial. El ministro de Educación dictará disposiciones a tal efecto, y en estos casos podrá suspender la aplicación de los artículos 4.º, 7.º y 14.

Apartado 3. La escuela básica podrá ofrecer enseñanza a los alumnos durante el tiempo libre de éstos.

Artículo 4.º

Para todos los alumnos, la escuela primaria de nueve años de duración impartirá enseñanzas de:

1. Idioma danés, aritmética/matemática y educación física en todos los niveles.
2. Conocimientos de religión cristiana en todos los niveles, con la excepción del 7.º u 8.º nivel.
3. Arte y música en los niveles 1 a 5.
4. Historia, geografía y biología en los niveles 3 a 7, y nociones del mundo actual, en los niveles 8 y 9.
5. Trabajos manuales, artesanía y nociones de hogar en los niveles 4, 5 y 6, respectivamente.
6. Idioma inglés en los niveles 5 a 9, inclusive .
7. Física/química en los niveles 7 a 9, inclusive.

Apartado 2. Se ofrecerá a los alumnos enseñanza del idioma alemán en los niveles 7-9, y de latín, en el nivel 9.

Apartado 3. La enseñanza de idioma danés, aritmética/matemática, educación física, arte y música podrá organizarse como enseñanza no dividida en asignaturas en los niveles 1 y 2. Lo mismo se dispone para la enseñanza de historia, geografía y biología en los niveles 3 a 5.

Apartado 4. La enseñanza de arte, música, trabajos manuales, artesanía y nociones de hogar podrá tener una extensión mayor que la que se establece en el apartado 1, números 3 y 5. La enseñanza podrá organizarse de modo que los alumnos puedan elegir entre las asignaturas que no sean obligatorias según apartado 1.

Apartado 5. El ministro de Educación dictará disposiciones sobre el objetivo de la enseñanza en cada asignatura o

grupo de asignaturas y establecerá planes de división del tiempo orientativos y planes de estudios, de acuerdo con el artículo 16, apartado 1.

Apartado 6. A los alumnos que no hayan recibido enseñanza durante un período largo o que hayan cambiado de escuela podrá ofrecérseles una enseñanza suplementaria u otra asistencia técnica. El ministro de Educación dictará las disposiciones a este efecto y podrá además ordenar que se ofrezca a los alumnos cuyo idioma materno sea extranjero enseñanza en dicho idioma.

Artículo 5.º

El área central de conocimiento de la enseñanza de la religión cristiana será la del cristianismo evangélico-luterano de la Iglesia nacional danesa.

Apartado 2. Previa petición, el niño podrá ser dispensado de participar en la enseñanza de nociones de la religión cristiana cuando el titular de la patria potestad declare por escrito a la dirección de la escuela que quiere atender él personalmente a la enseñanza religiosa del niño. Si el niño ha cumplido quince años, la dispensa sólo podrá efectuarse con el acuerdo de éste.

Artículo 6.º

La escuela básica impartirá enseñanzas de:

1. Nociones de tráfico.
2. Información sobre la sexualidad.
3. Idioma noruego y sueco.
4. Religiones no cristianas y otras creencias.
5. Orientación educativa y laboral.
6. Nociones de sanidad e información sobre los agentes más corrientes de placer y de embriaguez.

Apartado 2. En cada nivel se dedicará una hora fija a la semana al estudio de los problemas especiales del profesor de la clase en una reunión con la misma.

Apartado 3. El ministro de Educación y, en Copenhague, la Dirección de Escuelas regularán las enseñanzas indicadas en el apartado 1 y podrán aprobar la inclusión de otras materias en la enseñanza obligatoria.

Artículo 7.º

Para todos los alumnos, el curso 10 impartirá enseñanzas de idioma danés, inglés, nociones del mundo actual y educación física.

Apartado 2. Se ofrecerá a los alumnos enseñanza de aritmética/matemática, nociones de religión cristiana/religión, física/química, alemán y francés.

Apartado 3. También se aplicarán al curso 10 los apartados 5 y 6 del artículo 4.º, así como el apartado 2 del artículo 6.º

Artículo 8.º

En los niveles 8 a 10 la enseñanza de aritmética/matemática, inglés y alemán, así como la enseñanza de física/química en los niveles 9 y 10, se dará en dos cursos de distinto contenido. Los cursos serán denominados curso básico y curso superior.

Apartado 2. En las dos asignaturas, los alumnos podrán elegir entre estos dos cursos.

Apartado 3. Previa propuesta de la junta escolar, el consejo de profesores y la comisión escolar, el ministro de Educación podrá aprobar que se omite la división en dos cursos prevista por el apartado 1 en los niveles 8 y 9 en una o varias asignaturas. Las propuestas en este sentido se transmitirán por los consejos municipales o por la Dirección de Escuelas, en el caso de Copenhague, previa petición de ésta.

Artículo 9.º

Además de la enseñanza que se imparta de acuerdo con los artículos 4.º, 7.º y 8.º, se podrá ofrecer, a los alumnos de los niveles 8 a 10, enseñanza de las siguientes asignaturas y materias:

1. Mecanografía y fotografía.
2. Teatro y nociones de cinematografía.
3. Historia, geografía y biología.
4. Arte, música, trabajos manuales, artesanía y nociones de hogar.
5. Mecánica de motores y otras asignaturas de taller.
6. Conocimientos de la situación de la educación y de las condiciones de la vida laboral, con visitas y períodos de prácticas en actividades e instituciones.

Apartado 2. Además, la escuela podrá ofrecer, a todos los alumnos de los niveles 8 a 10, la realización de prácticas durante períodos cortos en cualesquiera actividades o instituciones, o bien la participación en cursos de otras escuelas de acuerdo con el apartado 3 del artículo 13.

Apartado 3. El ministro de Educación o la Dirección de Escuelas, en el caso de Copenhague, podrán regular las enseñanzas y prácticas de los apartados 1 y 2 y aprobar que se ofrezca a los alumnos enseñanzas en otras asignaturas o ma-

terias de índole práctica o más bien artística. Para los alumnos del curso 10, esta aprobación podrá incluir también enseñanza de otras asignaturas.

Apartado 4. Las enseñanzas del apartado 1 tendrán para cada alumno una extensión mínima que corresponda a lo dispuesto en el apartado 2 del artículo 4.º y el apartado 2 del artículo 7.º

Artículo 10

En el curso de párvulos, los niños estarán ocupados con juegos y otras actividades que fomenten su desarrollo. Se procurará acostumbrarles a la vida cotidiana de la escuela.

Artículo 11

El alumno recibirá enseñanza en el nivel de la escuela primaria que corresponda a su edad escolar. No obstante, con el consentimiento de los padres, de acuerdo con el artículo 46, podrá cursar el mismo nivel durante dos años cuando no haya recibido enseñanza durante un período largo o cuando otros factores especiales así lo aconsejan. Asimismo, el alumno, en especiales circunstancias, podrá prescindir de un nivel y pasar al siguiente.

Apartado 2. El envío a una escuela especial que no sea del carácter previamente descrito tendrá lugar previo examen psicológico escolar y acuerdo del alumno y sus padres.

Apartado 3. La decisión sobre la elección de asignaturas o cursos a que se refieren el apartado 2 del artículo 4.º, el apartado 2 del artículo 7.º y los artículos 8.º y 9.º y sobre asistencia escolar continuada en el curso 10 corresponde a los padres de acuerdo con el artículo 46, previo acuerdo entre ellos, el alumno y la escuela.

Artículo 12

De acuerdo con el artículo 46, los alumnos y los padres serán regularmente informados de la opinión de la escuela sobre el progreso de los estudios de aquéllos. En los niveles 8 a 10 se emitirá un juicio, expresado mediante calificaciones, sobre las realizaciones de los alumnos en las asignaturas que no incluyen en los apartados 3 a 6. Lo mismo se hará a los alumnos que abandonen la escuela al terminar el nivel 7.

Apartado 2. La escuela facilitará un certificado a los alumnos que la abandonen al terminar el nivel 7 ó más tarde. El certificado indicará las enseñanzas que el alumno haya recibido, las últimas calificaciones anuales que se le hayan dado *(arskarakterer)* y las calificaciones de los exámenes eventuales a que se refieren los apartados 3 a 6.

Apartado 3. Al terminar el nivel 9, los alumnos de cualquiera de las asignaturas de danés, aritmética/matemática, inglés, alemán y física/química podrán presentarse al examen de salida, que será igual para todos ellos, cualquiera que haya sido su elección de acuerdo con el artículo 8.º Los exámenes se denominarán exámenes de salida de la escuela básica en las correspondientes asignaturas.

Apartado 4. Al terminar el curso 10, los alumnos podrán presentarse igualmente, en cualquiera de las mencionadas asignaturas, al examen de salida de la escuela básica, o bien a un examen superior de las asignaturas de aritmética/matemática, inglés, alemán y física/química, cuando hayan cursado el curso superior del curso 10. Estos exámenes se denominarán exámenes superiores de salida de la escuela básica en la correspondiente asignatura.

Apartado 5. En las asignaturas de latín y francés, los alumnos podrán presentarse a un examen de salida al terminar la enseñanza.

Apartado 6. En las asignaturas de trabajos manuales, artesanía, hogar y mecanografía, los alumnos podrán presentarse a un examen de salida al terminar el nivel 8 ó más tarde. El ministro de Educación podrán decidir que lo mismo se aplique a las otras asignaturas de índole práctica que se incluyen en el artículo 9.º

Apartado 7. Los temas escritos de los exámenes serán facilitados por el ministro de Educación. Los demás temas serán facilitados por los profesores o el calificador, según determine el ministro.

Apartado 8. La decisión de presentarse a examen será hecha por el alumno previo acuerdo con los padres, según el artículo 46, y con la escuela.

Apartado 9. El ministro de Educación regulará las exigencias de cada asignatura respecto de los exámenes, la presentación a los exámenes, la celebración de los mismos, la calificación y notas y la forma del certificado de salida.

Artículo 13

El año escolar comenzará el 1 de agosto y comprenderá normalmente doscientos días escolares, repartidos en los primeros cinco días laborables de la semana. No obstante, el ministro de Educación, en ocasiones especiales, podrá permitir que la enseñanza se imparta los sábados.

Apartado 2. El ministro de Educación establecerá cada año el número de días festivos y libres, así como el comienzo de las vacaciones de verano, y comunicará un plan orientativo de días festivos y vacaciones.

Apartado 3. La enseñanza podrá suspenderse provisionalmente por un número de horas correspondiente a un máximo

de diez días escolares al año en los niveles 1 a 7; veinte días escolares, en el nivel 8, y treinta días escolares, en los niveles 9-10, con objeto de que los alumnos participen en estancias en campamentos escolares, excursiones escolares, prácticas y similares.

Artículo 14

El tiempo de enseñanza semanal para los alumnos será:

1. De quince a veinte horas en los niveles 1 y 2.
2. De dieciocho a veinticinco horas en el nivel 3.
3. De veinte a veinticinco horas en el nivel 4.
4. De veintitrés a veintinueve horas en el nivel 5.
5. De veinticuatro a treinta horas en los demás niveles.

Apartado 2. El tiempo de enseñanza diario para los alumnos no deberá exceder:

1. De cuatro horas en el nivel 1.
2. De cinco horas en los niveles 2 y 3.
3. De seis horas en los niveles 4 y 5.
4. De siete horas en los demás niveles.

Apartado 3. Para determinar las horas de enseñanza de los apartados 1 y 2 cada período lectivo de cuarenta y cinco minutos se considerará como una hora. En la enseñanza voluntaria que reciban los alumnos según los artículos 4.º, 7.º y 9.º, el cómputo se hará de igual manera. Lo mismo se aplicará a las horas que se dediquen a los fines expuestos en el apartado 2 del artículo 6.º El ministro de Educación regulará los recreos y descansos para almuerzo.

Apartado 4. Las disposiciones de los apartados 1 a 3 no incluyen la enseñanza durante el tiempo libre a que se refiere el apartado 3 del artículo 3.º, ni tampoco la enseñanza suplementaria del apartado 6 del artículo 4.º

Apartado 5. El período lectivo de los cursos de párvulos será de tres horas diarias dentro de la jornada escolar normal de las escuelas.

Artículo 15

El número de alumnos en cada clase de la escuela primaria no deberá exceder de 28 al comienzo del año escolar.

Apartado 2. El ministro de Educación podrá limitar el número habitual de horas de profesor por alumno en cada nivel de la escuela primaria y en el curso 10. Los límites se basarán en un número medio de alumnos en las clases de la escuela primaria de un máximo de 22.

Apartado 3. El número de niños en cada clase de párvulos no deberá exceder de 22, a menos que la clase se divida en dos grupos con un máximo de 14 niños cada uno.

Artículo 16

Para cada escuela se elaborará un plan docente, en el que se regularán los puntos siguientes:

1. La ordenación de la enseñanza en cada nivel, de acuerdo con los artículos 4.º y 6.º a 9.º, con indicación del número de horas para cada asignatura o grupo de asignaturas (plan de división del tiempo).
2. El contenido de la enseñanza de cada asignatura, grupo de asignaturas y materia, dispuesto por áreas centrales de conocimientos y destrezas, o expuesto en planes de estudios.
3. El número total de horas semanales en cada nivel, de acuerdo con el apartado 1 del artículo 14, y para la enseñanza especial, de acuerdo con el apartado 2 del artículo 3.º
4. El plan de festivos, de acuerdo con el artículo 13.

Apartado 3. El número de horas semanales para la enseñanza obligatoria en los niveles 8 y 9, de acuerdo con el artículo 4.º, apartado 1, y el artículo 6.º, apartado 2, no deberá exceder de 22. El ministro de Educación podrá dictar disposiciones que garanticen que se dedicará a las asignaturas mencionadas en el artículo 4.º, apartados 1, 3 y 5, una parte proporcional del número total de horas de enseñanza en los niveles 1 a 7.

Apartado 3. En las asignaturas en que los alumnos puedan presentarse a exámenes de salida, de acuerdo con el artículo 12, el contenido de la enseñanza será dispuesto de manera que puedan cumplirse las exigencias para cada asignatura en relación con los exámenes.

Apartado 4. La planificación y ajuste específicos de la enseñanza en lo que respecta a las formas, métodos y contenido de la enseñanza se verificarán por los profesores y alumnos en la más amplia colaboración posible.

Artículo 17

Los medios de enseñanza necesarios serán puestos a disposición de los alumnos gratuitamente. Se excluyen de esta regla los instrumentos y equipo que se empleen durante la enseñanza de tiempo libre a que se refiere el artículo 3.º, apartado 3, y que los alumnos puedan llevarse a casa para su uso particular.

Apartado 2. En cada escuela independiente, a tenor del artículo 23, apartado 1, se establecerá una biblioteca escolar. Esta contendrá los materiales escolares que pueden ser catalogados según un sistema común.

Apartado 3. El ministro de Educación establecerá las directrices para los trabajos técnicos de biblioteca.

Artículo 18

El ministro de Educación, a propuesta de las autoridades escolares municipales, podrá suspender la aplicación de las disposiciones del capítulo 2 en la medida necesaria para fomentar la actividad de experimentación y el trabajo de desarrollo pedagógico.

CAPITULO III

Ordenación del sistema educativo

Artículo 19

Es de la competencia del municipio atender la enseñanza en la escuela primaria y en el curso 10, incluida la enseñanza especial, de los niños y jóvenes menos de dieciocho años que residen permanente o provisionalmente en el término municipal y cuyos padres deseen que asistan a la escuela básica, de acuerdo con el artículo 46. El municipio podrá mantener cursos de párvulos, aunque no estará obligado a ello.

Apartado 2. Los alumnos que durante el año escolar se trasladen de municipio o cumplan dieciocho años, tendrán derecho a seguir asistiendo a la escuela municipal durante el resto del año escolar.

Artículo 20

Previo acuerdo con el Estado, con una escuela privada o con otra escuela municipal, la escuela municipal podrá enviar a los alumnos a otra escuela estatal privada o municipal.

Apartado 2. Los acuerdos con las escuelas privadas serán sometidos a la aprobación del Ministro de Educación.

Apartado 3. El envío a una escuela privada requerirá el previo acuerdo de los padres, de acuerdo con el artículo 46.

Apartado 4. El envío a otra escuela municipal podrá afectar a los alumnos de los niveles 7 a 10 y a los que reciben enseñanza en clases especiales o escuelas especiales, así como a los de los distritos periféricos del municipio que tengan más cerca una escuela de un municipio vecino.

Apartado 5. La enseñanza especial podrá ser atendida por las autoridades provinciales.

Artículo 21

Los alumnos que, con motivo de peligro de contagio o en consideración a su estado de salud o bienestar, no pueden recibir enseñanza en la escuela durante un largo período, la recibirán en su casa o en la institución donde residan.

Apartado 2. Es de la competencia del municipio atender a la enseñanza, de acuerdo con el apartado 1, en las clínicas, hospitales y demás instituciones sitas en el término municipal que acogen a niños de edades comprendidas entre los seis y dieciocho años, a menos que dicha enseñanza esté atendida de otra manera. Esta enseñanza podrá ser atendida también por las autoridades provinciales. La institución pondrá a su disposición locales propios a tal efecto.

Apartado 3. El ministro de Educación regulará lo establecido en los apartados 1 y 2; a tal efecto podrá ordenar que los presupuestos de los municipios para esta enseñanza sean sometidos a la aprobación del Consejo provincial.

Artículo 22

A cada escuela corresponde un distrito escolar, que podrá tener mayor extensión para los niveles superiores que para los niveles inferiores, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 23, apartado 1.

El ministro de Educación podrá autorizar que un distrito escolar sea común para varias escuelas.

Apartado 2. La enseñanza del artículo 7.º, apartado 2, y de los artículos 8.º y 9.º, así como la de latín, podrá ser común para los alumnos de varias escuelas.

Apartado 3. La enseñanza del artículo 7.º, apartado 2, y el artículo 9.º, así como la de latín, podrá organizarse en colaboración con la escuela juvenil municipal, de modo que los alumnos, en caso necesario, sean enviados a ésta. No obstante, los alumnos, si lo desean, podrán recibir enseñanza en la escuela primaria por el número total de horas semanales establecido en el plan a que se refiere el artículo 16, apartado 1, número 3.

Apartado 4. La modificación de los límites de distrito de las escuelas ya existentes no afectará en lo posible a los niños que estén ya admitidos en una escuela y cuyos padres deseen que continúen en ellas. Se excluyen de esta reglas las clases, que podrán ser trasladadas en su integridad.

Apartado 5. En el caso de que el consejo municipal decida cerrar una escuela definitivamente, lo comunicará en uno o varios periódicos locales. Si al menos el 50 por 100 de los habitantes del distrito escolar correspondiente proponen su derecho de votación al consejo municipal, dentro de las cuatro semanas a partir de la comunicación por escrito de la solicitud del cierre, el consejo municipal realizará una votación sobre el cierre definitivo de la escuela. Tendrán derecho de voto los habitantes del distrito escolar que tengan derecho de elección del consejo municipal. Por el ministro de Educación se dictarán disposiciones más específicas de estas votaciones. Si al menos el 60 por 100 de los que tengan derecho a voto se inclinan por mantener abierta la escuela,

no podrá cerrarse definitivamente ésta hasta después de la terminación del siguiente período electoral, y entonces sólo si el consejo municipal lo decide de nuevo.

Los habitantes no podrán solicitar nueva votación sobre esta decisión.

Artículo 23

Cada escuela tendrá al menos tres niveles consecutivos en el mismo distrito. A tal efecto, se considerá el curso de párvulos como el nivel inferior. Las escuelas que impartan los tres o cuatro niveles inferiores podrán ponerse bajo la dirección de otra escuela, a menos que el número total de niños exceda de cien.

Apartado 2. Las escuelas se dividirán en clases, según el número de alumnos, de acuerdo con el artículo 15, apartado 1. En caso necesario, una clase podrá comprender varios de los niveles 1 a 6; además, la enseñanza a que se refieren el artículo 4.º, apartado 4, y el artículo 9.º, así como la educación física, podrá ser común para alumnos de varios niveles.

Apartado 3. Al dividir a los niños en clases en las escuelas municipales, se procurará que una determinada clase pueda mantenerse unida en los niveles siguientes de la escuela primaria. No se harán nuevas divisiones de las clases con motivo de la elección de cursos y asignaturas a que se refiere el artículo 11, apartado 3.

Apartado 4. El consejo provincial, y en el caso de Copenhague el consejo municipal, podrá en ocasiones especiales suspender la aplicación de las disposiciones del apartado 1 y apartado 2, punto 2.

Artículo 24

Para cada municipio se elaborará un plan escolar que especificará los siguientes puntos:

1. Los nombres de las escuelas y distritos, de acuerdo con el artículo 22. A tal efecto se podrá disponer que se efectúen modificaciones de los distritos menores en relación con la matrícula anual.
2. Las enseñanzas que impartirá cada escuela: escuela primaria, curso 10, cursos de párvulos, enseñanza especial del artículo 3.º, apartado 3, y enseñanza en el tiempo libre, de acuerdo con el artículo 3.º, apartado 3.
3. El envío a otras escuelas, conforme a lo establecido en el artículo 20.
4. La enseñanza en instituciones de la zona, de acuerdo con el artículo 21, apartado 2.
5. La regulación de los puestos de trabajo para profesores fijos en la escuela básica, el régimen de profe-

sores por horas y el de sustitutos, así como la clasificación de dichos puestos en la medida en que no rijan disposiciones generales.

Apartado 2. El ministro de Educación dictará disposiciones sobre la regulación de puestos a que se refiere el apartado 1, número 5, y sobre el número de puestos fijos en relación con el total.

Artículo 25

El municipio atenderá al transporte entre la escuela y el hogar o sus proximidades de:

1. Los niños que hayan de recorrer más de dos kilómetros y medio hasta la escuela en los cursos de párvulos y en los niveles de 1 a 3; seis kilómetros, en los niveles 4 a 9, y siete kilómetros, en el curso 10, y de
2. de los niños que, teniendo que recorrcr una corta distancia hasta la escuela, lo requieran en consideración a su seguridad viaria.

Apartado 2. Además, el municipio atenderá el transporte a/y desde la escuela de los alumnos enfermos e inválidos, de acuerdo con las disposiciones que dicta el ministro de Educación.

Apartado 3. La obligación de atender al transporte, de acuerdo con el apartado 1, podrá cumplirse remitiendo los alumnos a los medios públicos de transporte o indemnizando sus gastos de transporte en medios particulares.

Apartado 4. Las disposiciones del apartado 1 no se aplicarán a los alumnos que, como consecuencia del artículo 19, apartado 2, o del artículo 36, apartado 4, reciben enseñanza en una escuela que no radique en su propio distrito escolar.

Apartado 5. El consejo provincial podrá, en ocasiones especiales, suspender la aplicación de las disposiciones del apartado 1.

Artículo 26

Previo consentimiento de los padres, de acuerdo con el artículo 46, el municipio podrá proveer el internado en una comunidad escolar de los alumnos de los niveles 7 a 10, cuyo transporte diario entre la casa y la escuela sea especialmente inseguro o suponga viajes a larga duración.

Apartado 2. El internado podrá dispensarse mediante remisión a un colegio de internos, de acuerdo con el artículo 20, apartados 1 a 4.

CAPITULO IV

Profesores

Artículo 27

Para poder hacerse cargo de la enseñanza en una escuela primaria en el curso 10, el interesado habrá cursado estudios de profesor de escuela básica con las excepciones dispuestas en los apartados 2 y 3, o bien las enseñanzas de profesorado que sean aprobadas por el ministro de Educación a este efecto. El ministro de Educación y, en el caso de Copenhague, la Dirección de Escuelas podrá en ciertas ocasiones, suspender la aplicación de esta disposición.

Apartado 2. En las escuelas en que los profesores contratados con carácter de empleados fijos o por horas no pueden hacerse cargo de la enseñanza de todas las asignaturas comprendidas en el plan de enseñanza, se podrá emplear a profesores de asignaturas aisladas que tengan una formación especial.

Apartado 3. Las profesoras de párvulos y los niños pequeños que tengan formación a tal efecto podrán, previo permiso, hacerse cargo de la enseñanza de los niveles 1 a 4, así como de la educación física, trabajos manuales y hogar de los distintos niveles.

Artículo 28

Para poder dirigir el trabajo cotidiano en una clase de párvulos, la interesada habrá cursado estudios de pedagoga de párvulos o pedagoga de actividades de tiempo libre o la formación mencionada en el artículo 27, apartado 3, u otra similar que sea aprobada por el ministro de Educación a este efecto.

Artículo 29

Para hacerse cargo de la enseñanza de actividades de tiempo libre, de acuerdo con el artículo 3.º, apartado 3, o de otras tareas de carácter pedagógico que no están comprendidas en los artículos 27 ó 28, se podrá emplear a personal con una formación especial. El ministro de Educación y, en el caso de Copenhague, el consejo municipal, dictará disposiciones más específicas a tal efecto.

Artículo 30

El ministro de Educación regulará las condiciones de empleo de los profesores contratados por horas, de los sustitu-

tos y de los profesores de asignaturas aisladas en las escuelas básicas que no estén sitas en Copenhague.

Artículo 31

Previa petición, podrá ser dispensado el profesor de enseñar las nociones de religión cristiana. Si con motivo de la dispensa es imposible adjudicarle un tiempo de servicio completo, su sueldo se rebajará en proporción, pero no su pensión de jubilación.

CAPITULO V

Obligatoriedad de la enseñanza, matrícula y admisión en la escuela básica

Artículo 32

Todos los niños que residan en el país tendrán obligación de recibir enseñanzas, de acuerdo con las disposiciones de los artículos 33 a 35, a menos que se apliquen otras disposiciones. Lo mismo se aplicará a los niños que residan en el país durante un mínimo de seis meses.

Artículo 33

La obligatoriedad de la enseñanza lleva consigo la obligación de participar en la enseñanza que imparte la escuela básica o en una enseñanza paralela a la que generalmente imparte dicha escuela.

Apartado 2. Los niños que sigan enseñanzas en una escuela reconocida libre, en una escuela real o un liceo privados reconocidos, en una escuela estatal o en un liceo municipal o provincial, o que reciban enseñanza en casa de acuerdo con las normas del capítulo 4.º de la Ley de Escuelas Libres y Escuelas Reales Privadas, no participarán en la enseñanza de la escuela básica. Lo mismo se aplicará a los alumnos que, después de haber terminado el nivel 7, participen en cursos en una escuela secundaria reconocida, en una escuela de economía doméstica o en un internado juvenil o que estén admitidos en un curso reconocido cuya enseñanza responda a la de la escuela básica. El ministro de Educación determinará en qué medida puede considerarse cumplida la obligatoriedad de la enseñanza con relación a lo anteriormente expuesto, además de la duración de los cursos.

Apartado 3. La obligatoriedad de la enseñanza, a partir del nivel 7, podrá cumplirse participando en la enseñanza de

tiempo completo en una escuela juvenil municipal, según la Ley de Enseñanza, en el tiempo libre.

Apartado 4. La Junta escolar, previa petición de los padres, de acuerdo con el artículo 46, podrá permitir que un alumno, al terminar siete años de enseñanza completamente o en parte, cumpla con la obligatoriedad de la enseñanza participando en enseñanzas laborales u ocupando un empleo cuando motivos especiales indiquen que ello procede en bien del mismo. Para los niños comprendidos en el apartado 2, la decisión será tomada por la Comisión escolar y, en el caso de Copenhague, por la Dirección de Escuelas. El permiso podrá especificar que el alumno deba participar en la enseñanza suplementaria en una escuela juvenil. Dicho permiso será comunicado al Ministerio de Educación.

Artículo 34

La obligatoriedad de la enseñanza entrará en vigor el 1 de agosto del año civil en que el niño cumpla siete años, y terminará el 31 de julio siguiente al día en que aquél haya cursado la enseñanza ordinaria durante nueve años. No obstante, terminará, como muy tarde, el 31 de julio del año civil en que el niño cumpla los diecisiete años o haya cursado la escuela primaria o una educación similar de acuerdo con el artículo 33, apartados 2 a 4.

Apartado 2. Previa petición de los padres o con su consentimiento, de acuerdo con el artículo 46, la Comisión escolar y, en el caso de Copenhangue, la Dirección de Escuelas, podrá aprobar que la enseñanza del niño comience un año después que el fijado para el comienzo de la enseñanza obligatoria, cuando el desarrollo del niño así lo aconseje. En la resolución aprobatoria podrá estipularse que el niño sea admitido a un jardín de infancia o a un curso de párvulos.

Artículo 35

El titular de la patria potestad o la persona que realmente cuide del niño colaborará en el cumplimiento de la obligatoriedad de la enseñanza y no pondrá obstáculos a tal efecto.

Artículo 36

Precia petición de los padres, de acuerdo con el artículo 46, el niño podrá matricularse en una escuela a partir del principio del año civil en que cumpla los cinco años. Se matriculará en la escuela del distrito donde resida permanente o provisionalmente, con la excepción expuesta en el apartado 4.

Apartado 2. La Comisión escolar y, en el caso de Copenhague, la Dirección de Escuelas, podrá ordenar que la solicitud de matrícula se haga dentro de un determinado plazo. En los años en que se realicen elecciones municipales, sin embargo, las solicitudes no podrán hacerse antes del 1 de marzo.

Apartado 3. La admisión en la escuela primaria tendrá lugar al principio del año escolar. En caso de enfermedad o en otras circunstancias excepcionales, podrá tener lugar durante el curso del año escolar.

Apartado 4. La Comisión escolar y, en el caso de Copenhague, la Dirección de Escuelas, podrá permitir que un niño ingrese o permanezca en una escuela que no sea la de su distrito. Dicho permiso se cancelará, en la máxima extensión posible, cuando el niño tenga hermanos en la misma escuela.

Apartado 5. El ministro de Educación podrá dictar disposiciones sobre la matrícula y sobre exención de la enseñanza obligatoria.

Artículo 37

Previa petición de los padres, de acuerdo con el artículo 46, el niño podrá ser admitido en un curso de párvulos en el año civil en que cumpla seis años, o más tarde, de acuerdo con el artículo 34, apartado 2. Cuando haya más solicitudes que plazas disponibles, de acuerdo con el artículo 15, apartado 3, se admitirán primero a los niños mayores, a menos que consideraciones especiales respecto a alguno en concreto aconsejen omitir esta orden.

Apartado 2. En el caso de que haya menos de 18 niños inscritos, las plazas libres se ofrecerán a los que hayan cumplido cinco años en el período comprendido entre el 1 de enero y el 31 de julio, y cuyos padres, al inscribirlos, hayan solicitado que ingresen en el curso de párvulos. La regla del apartado 1, punto 2, tendrá aquí su correspondiente aplicación.

Artículo 38

Previa petición de los padres, de acuerdo con el artículo 46, el niño será admitido en el nivel 1 en el año civil en que cumpla los seis años, si se considera que está capacitado para seguir las enseñanzas de clase. Si después de la admisión resultara que el niño no está suficientemente desarrollado y la escuela dispone de un curso de párvulos dentro del plazo de tres meses, podrá ser enviado aquél a este curso, si sus padres desean que continúe en la escuela.

Artículo 39

Los profesores velarán para que los niños obligados a recibir la enseñanza y admitidos en la escuela participen en la enseñanza. Lo mismo se aplicará a los niños que estén admitidos en el nivel 1 para el comienzo de la enseñanza obligatoria de acuerdo con el artículo 38.

Apartado 2. En caso de falta de asistencia, los padres, de acuerdo con el artículo 35, informarán a la escuela del motivo personalmente o por escrito. Si la falta se debiera a una enfermedad de más de dos semanas de duración, la escuela podrá exigir la presentación de un certificado médico.

Apartado 3. El director de la escuela notificará a la Junta escolar, antes de cada reunión, todas las faltas de asistencia no debidas a enfermedad o a otro motivo legítimo.

Apartado 4. En caso de falta de asistencia sin motivo legítimo, la Junta escolar podrá:

1. Pedir a los padres que den personalmente o por escrito una explicación más explícita acerca del motivo de la falta.
2. Ordenar a la escuela que procure obtener un contacto más estrecho con los padres.
3. Ordenar a la escuela que remita al alumno a un examen psicológico escolar.
4. Recomendar a los padres que soliciten ayuda del asesor de orientación familiar a otra institución.
5. Informar sobre el asunto al Comité social.

Apartado 5. Si hubiese motivo para considerar que la falta de asistencia del niño se debe principalmente a una situación excepcional en la escuela, la Junta escolar deberá tratar de modificar dicha situación o proponer que el alumno sea trasladado a otra escuela.

CAPITULO VI

Gastos relacionados con la escuela básica

Artículo 40

Todos los gastos relacionados con la escuela básica serán de cargo de los municipios cuando no haya disposiciones expresas que los encomienden, en todo o en parte, al Estado, los organismos provinciales u otros órganos. Los gastos de las escuelas provinciales a que se refiere el artículo 20, apartado 5, serán de cargo de los organismos provinciales correspondientes.

Apartado 2. Los gastos de la enseñanza en las instituciones que no estén sitas en los términos municipales de Copenhague y Fredericksberg y a las cuales se refiere el artículo 21, apartado 2, serán de cargo del organismo provincial en cuyo territorio radiquen dichas instituciones.

Artículo 41

Los gastos de las pensiones devengadas por los empleados de la escuela primaria en favor suyo y de sus herederos, en adelante llamados pensiones, igual que las primas obligatorias, serán sufragadas por el Estado.

Apartado 2. Los gastos del Estado, según el apartado 1, en lo que se refiere al municipio de Copenhague, se calcularán aplicando las reglas sobre las pensiones que se apliquen fuera de Copenhague.

Artículo 42

El municipio podrá exigir a los padres el pago de una cantidad por los alumnos que participen en la enseñanza durante el tiempo libre a que se refiere el artículo 3.º, apartado 3.

Artículo 43

A petición del ministro de Educación, el Estado podrá subvencionar las actividades de experimentación y los trabajos de desarrollo pedagógico.

CAPITULO VII

Otras disposiciones

Artículo 44

El ministro de Educación podrá dictar disposiciones generales sobre las actividades que fomenten la buena marcha de las escuelas y sobre la guarda de los alumnos, por parte de éstas, durante las horas de escuela.

Artículo 45

El tiempo de preparación para la confirmación será determinado por la Comisión escolar y los pastores de los municipios, y en el caso de Copenhague, por la Dirección de

Escuelas y los provisores. Si no se llegase a un acuerdo entre las partes interesadas, la decisión corresponderá al Consejo municipal, previa discusión con el Consejo de la comunidad afectada. Contra la decisión del Consejo municipal no podrá reunirse ante una autoridad administrativa superior.

Apartado 2.—La preparación para la confirmación durará el tiempo necesario, dentro de los límites establecidos en el artículo 14, apartado 2.

Artículo 46

Los derechos que reconocen a los padres los artículos 11, 12, 19, 20, 26, 33, 34, 36-38 y las disposiciones que los desarrollan corresponderán a la persona o personas que tengan la patria potestad sobre el niño. Los alumnos que no estén sujetos a patria potestad decidirán por sí mismos, de acuerdo con el artículo 11, apartados 1, 3 y 12, apartados 8 y 10, apartados 1 y 20, apartados 3 y 26 y apartado 1.

Apartado 2. Salvo en lo que respecta al comienzo y duración de la asistencia escolar, la escuela podrá considerar que la persona que tenga a su cargo la guarda del niño está autorizada para tratar en nombre del titular de la patria potestad.

Artículo 47

El ministro de Educación podrá dictar disposiciones sobre los procedimientos que hayan de seguirse en materia de construcciones escolares.

CAPITULO VIII

Disposiciones sobre la entrada en vigor y disposiciones transitorias

Artículo 48

Esta ley entrará en vigor el 1 de agosto de 1976.

Apartado 2. No obstante, los artículos 32-39 tendrán efecto a partir del 1 de agosto de 1975.

Apartado 3. El ministro de Educación determinará el momento de la entrada en vigor de los apartados 2 y 3 del artículo 17.

Artículo 49

La Ley de la Escuela Básica, número 172, de 8 de mayo de 1972, caducará el 1 de agosto de 1976, con las excepciones establecidas en los apartados 2 y 5.

Apartado 2.—Los artículos 13, 16, 17, 19 a 22, 35, 38 y 52, apartado 3, de la ley serán aplicables, durante el año escolar 1976-77, para los alumnos de los niveles 9 y 10, y durante el año escolar 1977-78, para los alumnos del curso 10. De acuerdo con las disposiciones que dicte el ministro de Educación, los alumnos que estén en los semestres de examen de los años 1976, 1977 ó 1978 podrán dispensarse de determinadas asignaturas del examen de la escuela real y presentarse en su lugar al examen de salida de la asignatura correspondiente, de acuerdo con el artículo 13, apartado 5.

Apartado 3. El artículo 6.º de la ley será aplicable para las asociaciones escolares que existan el 1 de agosto de 1976.

Apartado 4. Los artículos 42 y 49 de la ley caducarán el 1 de agosto de 1975.

Apartado 5. La ley no se aplicará en las islas Faroe ni en Groenlandia.

Amalienborg, 26 de junio de 1975.

RITT BJERREGAARD

Bibliografía

ERNESTO SCHIEFELBEIN: *Teoría, técnicas, procesos y casos en el planeamiento de la educación.* Biblioteca «Nuevas Orientaciones de la Educación». Editorial El Ateneo. Buenos Aires, 1974, 793 pp.

El autor explicita el propósito de la obra a través de los párrafos con que inicia el prólogo:

«La productividad de los recursos usados en la educación no ha aumentado al ritmo que sería deseable. Es probable que ello se deba, en parte, a la dificultad para enfocar los problemas educacionales con un estricto criterio de eficiencia. Esto se puede atribuir a la mala comunicación que existe entre educadores y economistas.

Se han realizado diversos seminarios y cursos para preparar personal en planeamiento de la educación. Pero ellos no bastan, usua'mente, para dar a los educadores una adecuada preparación que les permita lograr la síntesis de ambas disciplinas, a fin de aplicarla en el enfoque de los problemas de la educación.»

Al objeto de salvar los obstáculos reseñados, el profesor Schiefelbein pretende que su libro sea un manual para formar planificadores en América Latina, aportando la experiencia adquirida en su paso por distintos cargos relacionados con la planificación de la educación en Chile, así como en la labor de consultor de diversas agencias internacionales (OEA, CELAM, UNESCO) y de la Fundación Ford.

En la redacción de este libro, el autor ha contado con la colaboración del personal de la Oficina de Planeamiento de la Educación del Ministerio de Educación de Chile, de sus colegas del Instituto de Planificación de la Universidad de Chile y del personal del Programa de Investigaciones Interdiscip'inarias en Educación de la Universidad de Chile.

El intento de que el libro sirva de manual de consulta viene plasmado en una serie de capítulos dedicados a los aspectos teóricos de la planifación que constituyen la primera parte de la obra; una segunda parte, sobre técnicas para la programación, seguida por el análisis del proceso de la planificación (tercera parte), para terminar con una cuarta parte, integrada por un conjunto de «casos, ejemplos y pruebas», que intentan controlar «el grado en que se ha captado el mensaje que se intentó transmitir en las etapas anteriores».

En la primera parte se intenta analizar tanto el concepto de planificación como su inserción en una sociedad o en algunas de sus dimensiones y la manera de examinar la educación en una perspectiva amplia, como un sistema social, a fin de que sea posible diseñar un modelo de planificación en que los diversos participantes del proceso de planeamiento de la educación puedan actuar eficientemente.

Dice el profesor Schiefelbein que a muchos puede parecer desproporcionada la atención que presta a la teoría; sin embargo, el hecho de haber observado que la técnica se vuelve a veces poco operativa, a causa de confusiones en el nivel teórico, explica esta decisión. No nos encontramos en aquel grupo de personas,

sino todo lo contrario, razón por la que consideramos plausible la decisión de iniciar el manual con una parte teórica, ya que evita la tentación, tan difundida entre los que se acercan por vez primera al campo de la planificación a aplicar las técnicas como recetas indiscriminadas. Sin embargo, nuestra propia experiencia, nos ha revelado la dificultad de dosificar armónicamente teoría y práctica en el limitado campo de un manual que por definición no puede ser enciclopédico.

El intento de amojonar el ámbito de la planificación social consideramos que es la parte más confusa del libro. Lo que no es extraño, dado lo resbaladizo del principio de subsidiariedad que utiliza como medida de la intervención del Estado, dándole un carácter de «principio total», aun cuando el autor declara posteriormente que «en la aplicación del principio de subsidiariedad no se debe ser dogmático o intolerante, sino realista».

Como corolario, la falta de automatismos correctores de las desviaciones que se producen en el área económica con respecto al «bien común» necesitan de la intervención del Estado en dicha área: «la intervención de éste toma como forma privilegiada la planificación económica».

La parte teórica se cierra con los capítulos titulados «Microeducación», «Hacia una teoría macroeducacional» y «Planificación educacional».

A nivel de centro, la búsqueda del óptimo en la asignación de recursos se señala que supone la solución simultánea de tres tipos de problemas: ¿qué se debe enseñar?, ¿cómo se debe enseñar?, ¿a quién enseñar?

Tras analizar las grandes líneas del procedimiento que suele usarse para dar respuesta a dichas cuestiones, el autor declara que el propósito principal de este capítulo («Microeducación») es mucho más limitado, pretendiéndose precisar las *condiciones del óptimo técnico,* el cual se define como toda situación en la cual es imposible aumentar la enseñanza de un aspecto sin reducir la del otro.

Elegida la escuela como unidad de análisis, se considera a su vez como una unidad productiva, y razonando de acuerdo con los principios de la teoría económica de la producción, llega a una función tecnológica de educación:

$$q = Q(x_i)$$

donde q es el nivel o volumen de educación, Q es el producto y x_i la cantidad de cada factor.

Esta función tecnológica de educación resumiría el conjunto de «recetas» *(sic)* posib'es (factibles) para obtener diversos niveles de educación, o bien un mismo volumen de q. Cabe destacar, según el autor, que estos procedimientos también son susceptibles de registro intelectual *(copy rights)* cuando requieren una manipulación especializada, por constituir «secretos de la pedagogía» de las empresas consultoras.

Por otra parte, la función de aprendizaje viene dada por la siguiente expresión:

$$q = f(x_1 x_2 \ldots) \quad \text{o} \quad q = f(x_i)$$

que expresa las relaciones óptimas entre los *inputs* por alumno empleados y el nivel de aprendizaje.

Tras pasar revista a algunos tipos de funciones de aprendizaje, se analizan las de tipo continuo, así como los distintos conceptos de productividad media, productividad marginal física... En resumen, se dedica un extenso número de páginas a la aplicación de la teoría microeconómica al campo de la educación.

En el área de la teoría «Macroeducacional» (parte I, cap. V) se parte de la pregunta sobre cuántos recursos hay que asignar a cada uno de los tipos de educación que ofrece el sistema educativo, pretendiendo el autor desarrollar un modelo global de análisis, en base a los existentes, que facilite la consideración de las relaciones entre las distintas variables que intervienen en las decisiones macroeducacionales:

— Aquellas que relacionan la calidad con los *inputs.*
— Las que relacionan los niveles agregados de gasto con las necesidades de recursos humanos.
— Las relaciones entre la capacidad del sector educacional, la demanda económica, la social y la calidad de la educación.

Hay que destacar que no es un modelo cuantificable; se trata de un esquema de re'aciones. Esta característica ha sido intencionalmente perseguida por el profesor Schiefelbein: «Uno de los grandes peligros que acechan al planificador es una excesiva preocupación por manipular los datos existentes y un olvido de los que, siendo pertinentes, no es posible todavía tenerlos disponibles.»

Por lo que se refiere a la planificación educativa (parte I, cap. VI), las páginas que se dedican a este tema tienen un enfoque fundamenta'mente axiológico e institucional.

La segunda parte del manual va precedida de un capítulo sobre historia de la educación, centrándose después en las técnicas para la programación: organigramas, PERT, PPBS, recogida de información y tratamiento estadístico de la misma, análisis coste-beneficio, modelos..., para terminar con unas páginas (cap. XVI) dedicadas a la «evaluación de la tecnología disponible y futura».

Lo ambicioso de esta parte del libro, al intentar realizar un catálogo semiexhaustivo de técnicas para la programación, se traduce en un tratamiento insuficiente, incluso a nivel de manual, de algunos temas como son el de proyectos y presupuestos (cap. XV) y la programación lineal.

La parte III del libro («El proceso de la planificación») describe las distintas etapas de la planificación: fase previa, determinación de la orientación inicial, el diagnóstico, pronóstico pluridisciplinario, diseño de proyectos alternativos, análisis de consistencia, la dimensión regional, la estrategia del cambio, las decisiones, la puesta en práctica, eva'uación de resultados y organización del equipo planificador.

Lo que intenta el autor en esta tercera parte del libro es precisar cómo se usan las diferentes técnicas examinadas en la planificación educativa, insistiendo en que muchos de los aspectos que comenta son válidos para cualquier tipo de planificación, pero que el enfoque siempre es el de «planificación democrática».

Por último, en la parte IV se desarrollan diversos «casos, ejemplos y pruebas», proponiéndose la organización de los eventuales participantes en cursos o seminarios para el análisis de los casos: el PERT de un seminario de planeamiento, utilización del espacio de un establecimiento escolar, ampliaciones de la capacidad de un sistema escolar, creación de un centro universitario... Al tiempo que se sugieren diversos ejercicios y se finaliza con un «*test* de evaluación del futuro planificador».

La exposición de esta última parte es entretenida y sugerente, como puede comprobar el lector, a modo de ejemplo, en el caso propuesto sobre creación de un centro universitario.

En conjunto, con todas las servidumbres propias de un manual, y con el interrogante de saber exactamente a qué tipo de educadores va dirigido el libro, el profesor Schiefelbein ha realizado un meritorio trabajo de recopilación teórico-práctica de temas que interesan en la planificación de la educación.

S. A.

MARCOS RICO, FERNANDO NUEZ, MANUEL BASELGA, JOAQUIN LEGUINA: *Aplicación de la dinámica de poblaciones a la planificación educativa.* II Plan de Investigaciones del CENIDE, Universidad Politécnica de Valencia. ICE.

Es bien conocido, y así lo destacan los autores, que la planificación educativa requiere el conocimiento de ciertas características poblacionales que representan problemas de estimación, agudizados en el cálculo de las poblaciones futuras, a corto y medio plazo, al objeto de prever las necesidades de servicios docentes en función de la demanda. A su vez, es necesario estimar la estructura de la población por sexos y edades, por las exigencias de los diferentes niveles educativos, al tiempo que la elaboración de planes regionales y comarcales obliga a considerar el fenómeno de la emigración, el cual queda marginado en la mayoría de los modelos demográficos. En el trabajo se destaca la existencia de dos grandes tipos de modelos:

a) Los que tienen en cuenta solamente el total de nacimientos, muertes y migraciones, o modelos de componentes de cambio.

b) Los que dirigen su estudio a la conducta de cohortes clasificadas por la edad y el sexo, o modelos de supervivencia de cohortes.

Ambos tipos de modelos se caracterizan por ser espaciales además de dinámicos; «son recursivos en el tiempo, pero típicamente operan sobre poblaciones regionales simples. Las consideraciones espaciales son acomodadas repitiendo el análisis sobre tantas unidades como comprende la zona de estudio».

El mode'o aplicado introduce la dimensión interprovincial, valiéndose del análisis matricial, y sus objetivos consisten en estimar la composición de la población en 1975, así como en los sucesivos múltiplos de cinco (partiendo de la población española en 31 de diciembre de 1970). Actuando de forma iterativa se calculan los estadios de la población hasta el año 2000.

La población se especifica por sexos, cohortes y provincias; determinándose su evolución en función del estado precedente de la natalidad, mortalidad y migraciones interprovinciales mediante el método de multiplicación de matrices.

El equipo de investigación ha utilizado toda la información disponible en el Instituto Nacional de Estadística (INE), así como la contenida en la monografía de pob'ación del *III Plan de Desarrollo,* sometiéndola a diversas manipulaciones, de acuerdo con un conjunto de hipótesis, para la obtención de los elementos operativos.

Uno de los problemas cruciales, como es el tema de las migraciones, ha sido resuelto con las limitaciones de la información disponible tal como se puso de manifiesto en el cálcu'o de los parámetros: «No resultó convergente el proceso iterativo para calcular los coeficientes de dirección, lo que pone en evidencia la poca fiabilidad y coherencia de los datos de las migraciones interiores». Determinados los saldos migratorios por sexo y provincia, se distingue en cada saldo provincial aquella parte que se refiere a flujos migratorios interprovinciales de la correspondiente a migraciones exteriores, clasificando las salidas por destinos para el decenio 1961-1970. El siguiente paso consiste en la clasificación de los emigrantes por grupos de generaciones, lo que permite la obtención de las probabilidades de emigración para el quinquenio.

Cuantos expertos y estudiosos del tema demográfico se interesen por el conocimiento detallado del proceso metodo'ógico, encontrarán descritos con minuciosidad todos los pasos seguidos para la confección del modelo, incluida la programación en lenguaje «Fortram IV».

Las tablas de población futura por provincias no cubren totalmente las necesidades de la planificación provincial de la educación, que requiere al menos un conocimiento a nivel comarcal, sin embargo, constituyen un referencial de gran interés, máxime habida cuenta de que estas perspectivas de población con el análisis de las características relativas a sexos y cohortes se elaboran con anterioridad a los trabajos preparatorios del *IV Plan de Desarrollo.*

S. A.

GEORGE W. TRESSEL, DONALD P. BUCKELEV, JOHN T. SUCHY, PATRICIA L. BROWN: *The future of educational telecomunication,* Lexington Books, Toronto-London, 1975.

Los objetivos de la aplicación de las telecomunicaciones a la educación en USA son cada vez más ambiciosos; es por ello que con el propósito de enfrentarse mejor con el reto de la planificación futura la «U. S. Office of Education» pidió al Laboratorio de Investigación de Comunicaciones de la Battelle Columbus realizara un estudio sobre los objetivos, estatuto y futuro de las telecomunicaciones educativas y elaborara unas recomendaciones basadas sobre esta perspectiva.

La metodología seguida por los autores del informe ha consistido en la revisión de la amp'ia literatura existente, y su sistematización de acuerdo con sus propias opiniones sobre el tema, así como las de otros muchos conocedores de este campo que fueron consultados —tanto del sector público como del sector privado— en las grandes y pequeñas estaciones de radio y televisión. A su vez visitaron a directivos de las principales agencias y fundaciones interesadas con la política, financiación, dirección y control de las actividades industriales del sector de las

telecomunicaciones, al objeto de conocer su problemática.

Una vez resumidos los objetivos de la educación a través de las telecomunicaciones tal como se articulan en la legislación y la opinión del sector industrial, se compararon con la información recogida sobre el *status*, prosperidad, logros e inadecuaciones del sistema.

Para la exploración del futuro, los autores han contado con sus estudios previos sobre la situación de la tecnología preparados para el U. S. Army Communications Directorate.

La educación a través de las telecomunicaciones, al igual que la industria, se encuentran en una fase de continuas innovaciones quizá no superadas por ninguna otra área de la tecnología. Pasó la fase inicial de establecimiento y promoción de la educación por radio y televisión, y los autores prevén una gradual pero inevitable separación entre los medios de telecomunicaciones públicos y la promoción de la «instrucción formal». En este sentido, se inclinan a estar de acuerdo con las previsiones del Bell System de Canadá, según las cuales dentro de las construcciones escolares es inevitable la introducción de cables internos de distribución de la televisión, en un futuro razonablemente próximo. A su vez, consideran que los servicios se ofrecerán a través de algún tipo de sistema de difusión de las emisiones, bien a través de un canal único o más probablemente por medio de una variedad de sistemas de distribución por cable multicanal.

Dicho sistema se perfeccionaría ligando los componentes de un sistema escolar con otros centros culturales tales como museos y bibliotecas. El resultado final sería un sistema de distribución electrónica que apoyaría la educación reglada, acoplado a una diversidad de terminales que captarían las transmisiones y las grabaciones serían utilizadas por los monitores según sus necesidades.

Por otra parte, propugnan el desarrollo de las emisiones públicas con unas características propias, como alternativa a las emisoras comerciales; aún cuando se destaca lo costosas que resultan todavía las producción de la televisión. A su vez, sugieren tres niveles de programación:

— Sólo transmisión, utilizando tanto el material generado en el ámbito local como en el nacional.
— Realización de programas locales modestos, junto con el equipamiento para el montaje de una producción limitada de filmaciones.
— Centros de programación regional equipados con los medios e instrumentos (como pueden ser las unidades móviles) necesarios para competir con las emisoras comerciales.

En el informe se han centrado fundamentalmente en la televisión, debido a su mayor complejidad y a la necesidad de realizar elevadas inversiones, aun cuando intentan un análisis paralelo de la educación por radio.

Los autores afirman que ha sido demostrada, en su estudio, la potencialidad de la educación a través de las telecomunicaciones, pero que sus posibilidades no se han aprovechado totalmente.

Un aspecto a destacar es la intención de los redactores del informe de ilustrar el impacto de la política federal en el área de la educación a través de las telecomunicaciones sin intentar juzgarla. Como es lógico, dicha declaración de asepsia no ha podido cumplirse del todo.

El libro se cierra con unos apéndices ilustrativos: Contactos realizados, costes corrientes mínimos anuales para el servicio público de televisión (National P. T. V. Service); estadísticas financieras; declaraciones del presidente del Departamento de Radio-Televisión de la Universidad de Montana y la descripción de las nuevas tecnologías que se están desarrollando.

Tras la lectura de esta obra, se revela la vigencia de las recomendaciones, en cuanto a la implantación de nuevos sistemas, formuladas por el Grupo de Trabajo UNITEL *, cuyo primer párrafo decía:

---

* El Grupo UNITEL fue constituido en virtud de un acuerdo firmado en 1972 por el entonces subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia señor Díez Hochleitner y el presidente de FUNDESCO, señor Barrera de Irimo. En este acuerdo se recogían las bases de una colaboración investigadora sobre las «Aplicaciones de la Telecomunicación en la Enseñanza Universitaria a Distancia». El estudio está editado en uno de los cuadernos de FUNDESCO: «Las telecomunicaciones y la Enseñanza Universitaria a Distancia». Madrid, junio 1974.

«... Teniendo en cuenta la falta de orientaciones concluyentes en la experiencia nacional e internacional a la que se ha tenido acceso, y teniendo también en cuenta las características actuales y potenciales del mercado de ayudas audiovisuales y de medios de telecomunicación, recomienda a la UNED una implantación prudente —que no implica estrechez de miras— de los sucesivos sistemas tecnológicos que ya son técnicamente posibles y cuentan con infraestructuras instaladas.»

En efecto, el flujo continuo de innovaciones obliga a una pausa en los experimentos con tecnología «emergente», para aprovechar los medios que están ya ahí disponibles y que todavía no han sido aplicados satisfactoriamente.

S. A.

JORDI NADAL y GABRIEL TORTELLA (editores): *Agricultura, comercio colonial y crecimiento económico en la España contemporánea*, Ed. Ariel, Barcelona, 1974, 372 pp.

A iniciativa de un grupo de especialistas se celebró en Barcelona en mayo de 1972 el Primer Coloquio de Historia Económica de España, colocado bajo el patrocinio de esos dos indiscutibles maestros —en el sentido doble de profundos conocedores y de creadores de escuela— que son Ramón Carande y Piene Vilar. Se pretendía, a la par que iniciar un empeño consistente en reunir periódicamente a quienes se dedican a estos temas, sentar «la mayoría de edad de una disciplina —la Historia económica— que en España ha contado siempre con individualidades destacadas, pero que hasta hace poco más de un decenio no ha alcanzado un *status* reconocido y, lo que es más importante, un desarrollo intenso». Se escogió como tema de este Primer Coloquio el «crecimiento económico en la España contemporánea» y las comunicaciones recibidas se dividieron en los siguientes apartados: «agricultura», «comercio colonial», «industria» y «sistema financiero». El libro que recensionamos contiene las correspondientes a los dos primeros y recoge, además, la discusión que siguió a cada uno de los mismos.

El apartado «agricultura» giró básicamente en torno a la Desamortización, ese intento fracasado de reforma agraria, sucesivamente planteado por los ministros ilustrados, por las Cortes de Cádiz, por Mendizábal y por Madoz. Sabido es que, en términos generales, el resultado fue trasvasar la propiedad agro de las «manos muertas» y eclesiásticas a las de la burguesía ya enriquecida. No sólo no sirvió para crear millares de propietarios agrícolas —como sucedió en el modelo francés— sino que, al desamortizar los bienes comunales, rompió con las posibilidades de un colectivismo agrario, lo que lamentó profundamente Flórez Estrada sobre el terreno y, más tarde, Joaquín Costa, dando origen a uno de sus más conocidos escritos. Alrededor, pues, del tema de la desamortización giran los siguiente artículos: «Algunos ejemplos de Jurisprudencia civil y administrativa en materia de Desamortización», por Francisco Tomás y Valiente; «Para un método de estudio de la desamortización de España», por Pascual Marteles López; «La entrada de la tierra en el circuito comercial: la desamortización en Vascongadas. Planteamiento y primeros resultados», por Emiliano Fernández de Pineda; y, en parte, «Las transformaciones agrarias durante los siglos XIX y XX», por Ramón Garrabou. Además, en el apartado agricultura, se discutieron las siguientes ponencias: «Las rentas episcopales de la Corona de Aragón en el siglo XVIII», por Antonio Domínguez Ortiz; «Aportación al estudio del sector agrario en la Galicia del siglo XVIII. Un contraste con Cataluña», por Jaime García-Lombardero; «Formación de una gran propiedad agraria. Análisis de una contabilidad agrícola del siglo XIX», por Antonio Miguel Bernal y José Francisco de la Peña; «La integración del Mercado nacional. España e Italia. Siglo XIX y comienzos del XX», por Antonio López Gómez.

Bajo la rúbrica «comercio colonial», se reúnen los siguientes: «Los orígenes de la industria algodonera catalana y el comercio colonial», por Carlos Martínez Shaw; «Comercio colonial y producción industrial en Cataluña a fines del siglo XVIII», por Antonio García-Baquero González; «Comercio libre, guerras coloniales y mercado americano», por Miguel Igord; «El mercado colonial antillano en

el siglo XIX», por Jordi Maluquer de Motes Bernet, y «Comercio colonial e industrialización: una reflexión sobre los orígenes de la industria moderna en Cataluña», por Josep Fontana Lázaro.

La mayoría de los trabajos coinciden en un gran aporte de datos con los que algún día se pueda elaborar la síntesis que permita ver el bosque sin caer en el peligro que un día advirtiera Pierre Vilar y que recoge un ponente: «No cabe duda de que el verdadero peligro de una técnica refinada estriba en la pasión exclusiva que termina sintiendo el técnico por su instrumento. Enseguida confunde el medio con el fin; así fue como un día la erudición puso en peligro a la Historia».

E. G.

ANTONI JUTGLAR: *Pi y Margall y el Federalismo español*, tomo I. Editorial Taurus, Madrid, 1975, 546 pp.

El mismo Jutglar —que cuenta ya con numerosas publicaciones en conexión con el tema de la presente obra— ha señalado, principalmente en «Ideologías y clases en la España contemporánea», la importancia trascendental del período 1868-1974 para el desarrollo posterior de nuestra historia. En tal coyuntura se rompe el carácter más o menos unívoco de la burguesía española, aflorando y planteándose las contradicciones entre pequeña y gran burguesía. Al mismo tiempo, como manifestación española de los planteamientos de organización autónoma de clase esposados por la 1.ª Internacional, se produce la aparición de una auténtica conciencia proletaria, como ha señalado Jover, que fructificará en el ofrecimiento de alternativas políticas de la clase obrera, al margen ya de las estructuras de los partidos burgueses radicales. De esta forma el período que se abre tras la coyuntura revolucionaria del 68 presentará ya como contradicción progresivamente fundamental la que enfrenta a la clase obrera con la burguesía, suplantando a la que enfrentaba a ésta con el Antiguo Régimen, si bien la Restauración —en su carácter oligárquico que definiera Ramos Oliveira— dejara al margen del poder político a sectores burgueses susceptibles de establecer alianzas con las organizaciones proletarias.

Al hilo de la complejidad de la situación que conduce al período revolucionario referido y que se acentúa a partir del mismo, reconstruye Jutglar el proyecto federal de Pi y Margall, «uno de los fenómenos más desconcertantes, enigmáticos y desconocidos. Un fenómeno, por otra parte, fugaz. A pesar de los posteriores intentos de animación en los años 1881, 1883, 1886 y 1894, el Federalismo pasó como un meteoro entre 1868 y 1874, desapareciendo —sin haber podido llegar a ser— junto con la primera República, con la misma celeridad que había presidido su asombroso auge, al advenimiento de la Revolución de septiembre». La interconexión Pi y Margall-Federalismo español va más allá de los proyectos concretos del pensador y político catalán, pues si bien no es «el padre indiscutido de toda la panorámica difusa del federalismo en España», entre nosotros «Pi y Margall y Federalismo son, de hecho, una misma; de tal forma que el fracaso de Pi llevó aparejado el fracaso del Federalismo propiamente dicho en España: Cuanto más se analiza la realidad federalista española más se comprueba que su consistencia, organización y animación han estado unidas, de hecho, al nombre de la figura de Pi». Para el autor, el federalismo pimargalliano no fue una mera traducción a la española de las corrientes europeas en tal sentido; sino que está plagado de concepciones originales, «entre las cuales conviene destacar el hecho de que era portador de un programa social de envergadura, que trascendía los límites típicos de las —entonces— "normales" y conocidas encarnaciones republicanas y federales del Occidente liberal».

La obra de Jutglar, compleja y ambiciosa, pretende acercarse a los esquemas de la historia «total», analizando la biografía e ideología de Pi y Margall, sus proyectos federales, el federalismo y el problema de la revolución española, la gestión de gobierno en la primera República española, las implicaciones múltiples y complejas de la insurrección cantonal, el análisis del fracaso federalista, etc.

En definitiva, el estudio federal en la España decimonónica es un planteamiento que abre vías para la comprensión de sus múltiples y variadas —véase por ejemplo

«Catalanismo y revolución burguesa», de J. Solé-Tura— derivaciones posteriores en las que no siempre sobrevivió el «federalismo integral» pimargalliano, pues los sectores propugnadores de ta'es derivaciones partían de situaciones distintas y de no menos distintos objetivos. Al mismo tiempo nos reconduce a una cuestión de singular importancia en nuestros días y de palpitante y rabiosa actualidad.

E. G.

JORDI NADAL: *El fracaso de la revolución industrial en España, 1814-1913,* Ariel Editorial, Barcelona, 1975, 314 pp.

En la historiografía española relativa al siglo XIX es lugar común la referencia al fracaso de la revolución burguesa. En este caso nos encontramos ante un estudio sobre las causas del fracaso de la revolución industrial y no sólo por la especialidad del autor que es catedrático del Departamento de Historia Económica de la Universidad Autónoma de Barcelona, sino por una consciente asunción crítica respecto a la inc'inación dominante de la referida historiografía.

«Lo que me preocupa —nos dice en la introducción— es que con la excusa del inmovilismo de las clases privilegiadas, del fracaso de la revolución burguesa del triunfo de la reacción política, del arraigo del oscurantismo, se están imponiendo unas explicaciones tópicas, por no llamarlas dogmáticas, que pueden va'er lo mismo para la España decimonónica que para cualquier país subdesarrollado del siglo XX. Las hipótesis de trabajo, que no han de fa'tar nunca, han de servir de estímulo, jamás de alternativa, a la investigación. El reconocimiento de las corrientes profundas de la Historia, con mayúscula, de ningún modo debe ser incompatible con el de la originalidad de las historias nacionales. Creo que ese otro pecado, llamémosle de ideologismo a ultranza, ha esterilizado demasiadas tentativas de reconstitución. Pienso, en concreto, que al empecinarse en el análisis exclusivo del movimiento, antes de indagar con exactitud el estado de las fuerzas productivas, la historia de la clase obrera española —igual que la de la burguesía— se ha metido en un auténtico callejón sin salida.»

Lo que pretende Nadal es estudiar las causas —sin olvidar las sociales y políticas, pero sin darles la preeminencia en el estudio— que impidieron o mediatizaron el intento de aplicar en nuestro país el modelo clásico inglés de desarrollo económico, demostrando el hecho de que existió tal intento. A comienzos del siglo XX, España seguía siendo un país de base eminentemente agrícola. Estudiando los valores añadidos de los dos sectores básicos —industria algodonera e industria del hierro— se obtiene para 1913 una *ratio* de 5,63 de la primera con respecto a la segunda, y siguiendo la distinción de Hoffmann de tres estadios industriales sucesivos —en el Estadio I la radio de la industria de los bienes de consumo con respecto a la industria de los de capital sería de 5 (± 1): 1; en el Estadio II de 2,5 (± 1): 1; en el Estadio III de 1 (± 0,5): 1— resultaría que en tal fecha todavía no habíamos superado el primero de los mismos. Aceptada por otra parte, la tesis de que los comienzos de nuestra industria moderna se sitúan entre 1831 y 1840 se desprende la conclusión de que «después de iniciar el movimiento... con relativa prontitud, España se rezagó en relación con sus primeras acompañantes, para situarse en las posiciones de otras naciones industrialmente más jóvenes»; fundamentalmente, debido al fracaso de dos desamortizaciones, la del suelo y la del subsuelo, que malograron las bases sobre las que debió asentarse la revolución industrial. Contando, además con que el sistema político y social no se adaptó a las nuevas realidades económicas p'anteadas tras la pérdida de la mayor parte de las colonias. «Para desarrollarse, la industria decimonónica debiera haber contado con un mercado interior en estado de formación avanzado. Este mercado hubiera exigido, a su vez, un cierto grado de división del trabajo. Al fallar ambas condiciones, cada sector hubo de desenvolverse por su cuenta, sin llegar a componer, entre todos, una verdadera economía nacional». Naturalmente ambos fracasos, el desamortizador y el de creación de una economía nacional, van indisolublemente unidos.

El intento existió y fracasó aún sin desconocer logros parciales; y existió en momentos relativamente tempranos. De ahí que «el caso español es menos el de un *late joiner* que el de un intento, abortado en gran parte, de figurar entre los *first comers*». La historia de este fracaso es la del libro que reseñamos.

E. G.

Escritores políticos españoles, 1789-1854, Selección y Prólogo de ALBERT DEROZIER, Ediciones Turner, Madrid, 1975, 332 pp.

El año de gracia de 1800 nunca ha tenido suerte entre los historiadores de nuestra España. Frecuentemente se ha situado en 1808 el inicio del siglo XIX y la razón es suficientemente obvia; el «levantamiento, guerra y revolución de España», que diría Toreno, supone, al margen de la anécdota bélica, el punto de partida de la lucha entre Antiguo Régimen y los grupos burgueses que intentaron implantar el liberalismo. Derozier retrotrae la nochevieja política del siglo XVIII a 1789, tomando como pretexto la efemérides francesa, pero queriendo significar, acertadamente, que la influencia de los acontecimientos en el país vecino ayuda a que aquí se forme una ideología que sirve a una clase social aspirante a la toma del poder político, pero cuya debilidad al principio y su falta de «elán» más tarde conducirá a todos los intentos frustrados que componen la historia de nuestros últimos ciento setenta y cinco años.

Frustración que el autor elabora en el prólogo, 1879 es ya propiamente la primera de las marchas atrás, la de un reformismo despótico, aunque ilustrado, temeroso de las consecuencia de la Revolución Francesa, de incorporar como sujeto político a un pueblo para el que se gobierna, pero al que se mantiene al margen. Ese pueblo, o más propiamente un «tercer estado», impregnado de estratos residuales, protagonizará la primera institucionalización de presupuestos liberales a través de la Constitución de Cádiz y la obra legislativa en general que de las Cortes allí reunidas emana, papel mojado desde que, apoyado por Elio, Fernando VII —el otro Deseado— reimplanta el absolutismo en 1814. Del «Marchemos francamente, y Yo el primero, por la senda constitucional» de circunstancias, a la implantación de la «tesis Metternich» vía Duque de Angulema, apenas tres años para reiniciar un espíritu y una regulación positiva que sufre su segunda derrota en el plazo de un decenio, pero que demuestra también su capacidad de poner sus exigencias sobre el tapete, aunque ahora deberá exilarse y constituirse en una de las fructíferas generaciones que desde el extranjero elevan a altas cotas la cultura españo'a. La muerte del monarca y el progresivo triunfo de las corrientes moderadas del liberalismo abren una nueva etapa de compromisos —por momentos defraudante, como testificaría genialmente Larra— que Derozier no lleva hasta 1868, sino que la detiene en la «vicalvarada» de 1854.

La obra de selección parte de una relación constante entre coyuntura histórica y producción literaria —metodología que han seguido entre nosotros Avellán, con respecto al 98, y Mainer, con respecto a la Falange, entre otros—, pues la literatura recoge los enfrentamientos de la sociedad española. Es más, en casos como Larra se convierte en arma de lucha y propaganda, clarificación de objetivos e instrumento de unos intereses de clase determinados. «Y esta es la razón por la que, por encima de los falsos valores estéticos que blanden los partidarios de la "literatura pura", las traducciones, las imitaciones, las proclamas, los manifiestos, los folletos, los panfletos de todo género, la prensa política, los escritos polémicos, los discursos, las poesías comprometidas, las reflexiones económicas y las declaraciones doctrinales de aquellos años nos van a ofrecer la triple ventaja de ayudarnos a comprender mejor la curva de la historia, a ponernos en contacto con la realidad económica y social y a mostrarnos cuáles son los imperativos estéticos nuevos o, si se prefiere, los moldes sucesivos destinados a recibir y transmitir al lector una circunstancia dada.»

Recoge la selección textos de Cadalso, Alvarez de Cienfuegos, Jovellanos, Quintana, Alcalá Galiano, García Malo, Muñoz Torrero, A. de la Gándara, Ignacio de Cortabarría, Juan Nicasio Gallego, Euge-

nio de Tapia, Argüelles, García Herreros, Sánchez Barbero, Manuel María de Arjona, Juan Bautista Arriaza, Martín de Garay, Moscoso de Altamira, Charles Cottu, Alvaro Flórez Estrada, Bartolomé José Gallardo, Martínez de la Rosa, José de Espronceda, Larra, José María Calatrava, Joaquín María López, Conde de Toreno, José Mor de Fuentes, Duque de Rivas, Espartero, Ventura de la Vega, Somoza, Gertrudis Gómez de Avellaneda, Miguel Agustín Príncipe, Mark, así como fragmentos de la Constitución de 1812, algunos decretos. Indices de libros prohibidos, Manifiesto de los Persas, proclamas, declaraciones, etc. Hay que señalar en todo caso que la mayoría de los textos son muy cortos y fecuentemente recogen sólo apartados de obras o un artículo periodístico.

En el papel jugado por la literatura y en el prólogo se refiere el autor al romanticismo como corriente literaria y al fracaso en la creación de «la novela histórica», que no se asentará fuertemente hasta *La Fontana de Oro,* de Benito Pérez Galdós. Y en lo referente al tema de la instrucción pública refleja la imposibilidad de llevar a la práctica lo legislado en Cádiz. «Ni nada ni nadie, como puede verse, parece capaz de sacar a la instrucción del marasmo en el que yace desde hace largos decenios. Con anterioridad a 1845 puede decirse que no hay una verdadera laicización de la enseñanza. Si insistimos en ello es porque el problema nos parece de gran envergadura: ¿Quién debe asegurar la educación del país, el Estado o el clero? La historia de cada resturación absolutista nos lo recuerda sin cesar.»

E. G.

III Jornadas Administrativas de Galicia, ENAP, 1973.

Galicia es atraso económico, emigración, minifundio; vías interiores de comunicación que reclaman urgente remozamiento; problemas de comunicación con el resto de nuestro país —en la línea de resolverlos se halla el Plan de Accesos—; demanda cultural de sus gentes, que precisa de una oferta adecuada; conflictos lingüísticos ampliamente denunciados (la diglosia); estructuras locales peculiares —por ejemplo, la parroquia—, que piden una organización adecuada; agresiones ecológicas en puntos, por cierto estratégicos, de la región (una pregunta: ¿no es un derecho humano la preservación del entorno?).

Esta otra faceta de Galicia es bastante menos optimista que la anterior, pero precisa y reclama el correspondiente comentario. En efecto, no parece arriesgado aludir al subdesarrollo de Galicia (aunque, quizás, algún purista del lenguaje considere que el término subdesarrollo debe de utilizarse exclusivamente para países, en su totalidad, del Tercer Mundo; ésta no es, desde luego, la opinión, por ejemplo, de Robert Lafont en su obra *La Revolución Regionalista,* en la que alude al subdesarrollo al plantear el tema de los desequilibrios interregionales en el país vecino). Entonces, si se admite que existe una realidad triste —la del atraso económico—, pero indiscutible, lógico es que se desee que Galicia dé definitivamente los pasos que la conduzcan por el sendero del desarrollo (no simple crecimiento) económico y social. Ello requerirá una amplia y estrecha colaboración entre poderes públicos y diferentes grupos sociales de la región gallega para conseguir el fin antes aludido: el desarrollo integral de Galicia. Que esto habrá de hacerse desde una perspectiva descentralizadora que cuente con el consenso de la población gallega parece evidente. Y que este planteamiento descentralizador que saque a Galicia del subdesarrollo no implica un «tener reservado el derecho de admisión», esto es, que quizás desde otras regiones se puedan realizar planteamientos similares, también parece claro. Pero hoy toca hablar de Galicia, de la que el visitante habitual suele quedar embrujado —por algo es tierra de meigas—, y ante cuya problemática, cuando se conoce de alguna forma, es difícil mantenerse indiferente. Pero Galicia también ha hecho comentar amargamente a Rosalía de Castro:

«Este vaise e aquel vaise
e todos, todos se van,
Galicia sin homes quedas
que te poidan traballar.»

Galicia —en frase bellísima de Neruda referida a España— está en nuestro corazón.

Las III Jornadas Administrativas.

Estas Jornadas se celebraron en Orense en 1970 —la edición que aquí se maneja de las mismas es de 1973—. ¿El transcurso de un quiquenio desde su celebración ha podido hacer perder interés a comentar las referidas Jornadas? El lector juzgará; a nosotros, en cualquier caso, el libro que se refiere a aquéllas nos parece de rabiosa actualidad.

El volumen que comentamos recoge las Ponencias, Comunicaciones y Conclusiones de estas III Jornadas Administrativas.

El profesor Nieto García pronunció una conferencia sobre «Entes territoriales y no territoriales». Nieto intentará demostrar cómo hasta ahora, en la doctrina española, se ha estimado que los entes territoriales son aquellos que tienen una universalidad de fines y para los cuales el territorio es un elemento constitutivo; los entes no territoriales tendrán fines concretos y el territorio será una simple delimitación del ámbito de competencias. Pues bien: Nieto desmitificará, digamos, esta distinción, entre otras cosas, porque la consideración del territorio como elemento constitutivo supone la aplicación acrítica al Derecho Administrativo de algo que procede del Derecho Internacional y del Constitucional. Y por otro lado, un examen de las competencias de los entes territoriales en nuestro país muestra que esa universalidad de fines no deja de constituir más que una declaración de principios y la práctica es muy distinta. Entonces, para Nieto, «los problemas del territorio y de los fines se integran y superan dialécticamente en un plano común y superior, el de la organización». Así, el territorio, puesto en conexión con las normas de organización, «sirve para determinar la esfera de acción de la actividad total del ente». Y para el ejercicio de las competencias propias y no de las ajenas (nada impide que el Estado, por ejemplo, pueda intervenir en la esfera de acción municipal).

Dicen García de Enterría y Fernández Rodríguez: «El territorio no sería más, en todos los casos, que una esfera de vigencia, un espacio delimitado dentro del cual rige un ordenamiento o se aplica una competencia concreta (Nieto).» Dicen más adelante estos autores: «Esta crítica es eficaz para destruir el núcleo originario de la distinción en su formulación inicial, esto es, la idea de que el territorio sea un elemento de la personalidad de un ente; pero no alcanza, a nuestro juicio, a destruir la realidad de la distinción misma, que habrá simplemente que explicar en otros términos.» Y por fin afirman: «... no es el territorio, sino la población, el verdadero substrato de estos entes, y que el territorio, frente a las formulaciones conceptuales originarias, no juega más que un papel delimitador de los problemas asentados sobre el mismo.»

El profesor Martín Mateo dictó otra conferencia, que versó sobre «El consorcio como institución jurídica». Para Martín Mateo el consorcio «es una técnica instrumental de base asociativa, al servicio de fines de relevancia pública». Después de pasar revista a la situación de los consorcios en Italia —públicos y privados— y sobre su problemática, alude al caso español y a los posibles casos de consorcio, tanto públicos como privados, previstos en nuestro Ordenamiento jurídico. Martín Mateo se detiene a analizar especialmente los consorcios mixtos, dentro de los públicos. Estos consorcios están previstos en el Reglamento de Servicios de las Corporaciones locales —artículos 37 a 40—. De ellos dirá Martín Mateo que, «a diferencia de las mancomunidades, agrupaciones y comunidades, incluye personas jurídico-públicas. Ello no será óbice para que la figura jurídica surgiente tenga un carácter netamente local, pese a la intervención de la Administración central o institucional». (Este será el criterio mantenido por la base 39,4 de la Ley 41/75 del Régimen Local.)

Martín Mateo aboga por la implantación de un estatuto jurídico completo de los consorcios locales y por una clarificación de supuestos asociativos que ofrecen interés: agrupaciones, asociaciones, uniones de empresas...

Fernández Júlbez habló sobre la Administración pública provincial. Analiza la gestión y coordinación de competencias a nivel interministerial, a nivel intraministerial y a nivel de Administraciones públicas. En este último caso, el conferenciante señala que las Comisiones Provinciales de Servicios Técnicos han ofrecido en su funcionamiento una *eficacia estimable.* (Muy distinta será, por ejemplo, la opinión de Tomás Ramón Fernández

en su trabajo «La Provincia como Corporación: las Diputaciones Provinciales», del volumen *Descentralización Administrativa y Organización Política,* tomo III.)

El profesor Meilán Gil planteó, a su vez, la «Problemática actual de las Administraciones locales». Su conferencia, interesante, expone los problemas de la *vertebración del territorio* y de la búsqueda de un *panorama nuevo para el ejercicio de los poderes locales.* Afirmará Meilán que «independencia y colaboración pueden ser las bases del nuevo equilibrio que debe existir entre Administraciones locales y Administración estatal». (Es de mencionar cómo bastantes de los problemas planteados por el profesor Meilán en esta conferencia han sido recogidos por el nuevo Estatuto del Régimen Local...)

A estas jornadas se presentaron comunicaciones, que se recogen en el volumen de la ENAP. Destacan, a nuestro juicio, las de los señores Ameijiras Castro y Vilas Nogueira.

Las conclusiones de estas jornadas cierran el citado volumen. La parroquia, las comisiones provinciales de servicios técnicos, las áreas metropolitanas, mancomunidades de diputaciones, son analizadas por los correspondientes grupos de trabajo.

El volumen lleva un prólogo de Ramón García Mena.

F. D. DE L. Y A.

MANUEL JIMENEZ DE PARGA: *Lo que nos pasa.* Editorial Tecnos, 1975.

Manuel Jiménez de Parga recoge en esta obra —*Lo que nos pasa*— sus comentarios periodísticos publicados, en 1974, en el *Diario de Barcelona* y algunas colaboraciones realizadas en la revista *Gentleman.* Refiere en el prólogo de su libro que «Ortega solía decir: "Los españoles no sabemos lo que nos pasa, y eso es precisamente lo que nos pasa." Después de haber transcurrido tiempo desde esa sabia advertencia, seguimos sin saber a ciencia cierta lo que nos pasa. La luz que nos ilumina es aún muy débil; en la penumbra continúan actuando poderes de perfiles desconocidos. A veces contemplamos sólo las sombras. Los observadores no pueden llegar a conocer la trama íntima de la vida comunitaria española. En lugar de información solvente, hay por aquí noticias confidenciales, de imposible verificación y muchos rumores.»

Mas esta impresión aparentemente pesimista del autor de *Lo que nos pasa* se disipa en cierta forma cuando señala, en otros párrafos del prólogo de su obra —y transcribiendo el *Juan de Mairena,* de Machado—, que «para nosotros difundir y defender la cultura son una misma cosa: aumentar en el mundo el humano tesoro de conciencia vigilante. ¿Cómo? Despertando al dormido. Y mientras mayor sea el número de despiertos...» Concluye de esta forma Jiménez de Parga: «Ya son muchos, por fortuna, los españoles que vigilan atentamente lo que nos pasa.»

Manuel Jiménez de Parga es catedrático de Derecho político de la Universidad de Barcelona. Ha publicado *Los regímenes políticos contemporáneos* (obra que ha alcanzado varias ediciones), *Las monarquías europeas en el horizonte español, La V República francesa.* Y *Noticias con acento, Atisbos desde esta España* y *Formas constitucionales y fuerzas políticas* son libros que recogen sus colaboraciones en diarios y revistas a lo largo ya de muchos años.

El catedrático de Barcelona ha asimilado, a lo que se ve, perfectamente, la máxima orteguiana de que la claridad sea la cortesía del filósofo (en este supuesto, del escritor). Efectivamente, claridad de ideas y de expresión constituyen una de las constantes de sus obras. Y si ello está apoyado, como sucede en esta ocasión, en una amplísima cultura, el resultado es excelente. De esta forma, las citas de autores que aparecen con frecuencia en los artículos periodísticos de Jiménez de Parga son acertadas y oportunas y no constituyen motivo de estéril lucimiento, de inútil muestra de erudición, lo que, desgraciadamente, es tan frecuente por estas latitudes...

En suma: el profesor de Barcelona se ha constituido en un articulista de primera fila, cuyas colaboraciones son leídas con enorme interés por una opinión pública deseosa de saber aquello que «nos pasa». Diríamos más: se ha constituido en un *columnista.*

En la obra de Jiménez de Parga, a nuestro modo de ver, pueden destacarse dos constantes:

a) Su apasionada búsqueda de unas bases de convivencia nacional que se asienten en el diálogo en sus más variados estratos y niveles (algún día habrá que concederle un puesto de honor en una hipotética lista de «entusiastas del diálogo», de la que no estamos excesivamente sobrados).

b) El intento de conciliación entre moral y política (así, en su libro *Los regímenes políticos contemporáneos* advierte que «un régimen político —todo régimen político— es susceptible de calificación moral. Este postulado debe entenderse adecuadamente». «Hay que analizar, primero, la dimensión moral de la política como actividad humana, como un hacer de los hombres; y hay que analizar, en segundo lugar, la dimensión moral de la política realizada, la dimensión moral del régimen que resulta de un complejo de actos políticos.» «Y puede ocurrir que un acto político, moral, realmente bueno, como acción de un hombre concreto, se inscriba, sin embargo, en un contexto de régimen político inmoral; y puede darse la inversa.» ¿Será esta preocupación por la ética la que le obligue a estar en permanente contacto con el lector?)

Divide el profesor barcelonés su libro *Lo que nos pasa* en tres partes. La primera y la segunda recogen sus colaboraciones en *El Brusi* antes y después del verano de 1974. La tercera parte refleja sus artículos en la revista *Gentleman.*

Estos artículos recogen las opiniones de Jiménez de Parga acerca de los más variados temas de la política nacional e internacional: la justicia y las instituciones encargadas de administrarla, el «cuarto poder» y su problemática, la Monarquía, la educación, los derechos humanos, la participación política, los *mass-media,* el asunto Watergate, el 25 de abril portugués, las elecciones griegas... Como se verá, difícil es destacarle, entre tan variados temas, al lector alguno de los artículos del volumen *Lo que nos pasa.* Pero, en relación al tema de la justicia, puede destacarse el artículo «Un juez en busca de la justicia». Allí, Jiménez de Parga transcribe unas palabras del magistrado Rodríguez-Aguilera sobre la sentencia: «La sentencia es una operación humana de la inteligencia y de la voluntad. Valdrá lo que el juez que la dicte valga como hombre, en su más profundo significado intelectual y moral.» El catedrático de Barcelona había afirmado anteriormente: «Es en el momento de firmar una sentencia cuando el juez se sitúa en la cota máxima de su misión social, cuando asume la más grande responsabilidad.»

Sobre el «cuarto poder», el autor dice en su artículo «Grande o triste profesión»: «Pero grande, nob'e, la profesión para los hombres que resisten la presión de las empresas propietarias, así como las otras tentaciones de la sociedad de consumo y de los poderes del subdesarrollo político.»

Acerca de la pena de muerte, dice, en otro artículo, Jiménez de Parga: «El alma del delincuente no está presa en un cuerpo —como cantaría un místico—, sino que la interdependencia de cuerpo y alma es más profunda. El hombre, repito, es una unidad principal. ¿Y a quién condenamos? ¿Condenamos a un alma que se portó con adversidad o condenamos a un cuerpo defectuosamente constituido, con sus hormonas excesivas (o insuficientes), con sus cromosomas desequilibrados?»

¿Por qué seguir con citas textuales de sus colaboraciones periodísticas recogidas en *Lo que nos pasa?* Son suficientemente ilustrativas las transcritas...

El libro se lee con facilidad precisamente por la sorprendente facilidad —valga la redundancia— con la que escribe el catedrático de Barcelona.

Y si el lector de estas líneas se decide a coger entre manos este volumen que hemos comentado y dar buena cuenta de su contenido, quizás de esta forma ayude a contradecir el reciente comentario de Francisco Umbral sobre las muchas revistas que devora el español medio y los pocos libros que lee.

F. D. DE L.

Revista de Educación

UNA COMPLETA INFORMACION SOBRE LAS TENDENCIAS ACTUALES DE LA EDUCACION

En números anteriores:

230-31 Acceso a la Educación Superior.
232 Problemas de la Educación Postsecundaria.
233-34 Construcciones escolares.
235 Las bibliotecas en la educación de adultos.
236-37 Economía de la Educación.
238 Educación Secundaria.
239 Enseñanza Profesional.
240 Historia de la Educación en España (1857-1970).
241 Formación del Profesorado.

En próximos números:

242 Tendencias educativas del siglo XX.

En el próximo número dedicado a Las tendencias educativas en el siglo XX, entre otros artículos:

Los ideales de la escuela nueva.
La clase escolar como sistema social.
Freinet y la escuela nueva.
Freire o la educación liberadora.
La desescolarización en Ivan Illich.
Panorama de las diversas tendencias educativas del siglo XX.

Edita el

Servicio de Publicaciones de la Secretaría General Técnica

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

VENTA Y SUSCRIPCIONES:

Servicio de Publicaciones del MEC. Ciudad Universitaria
Teléf. 449 77 00. MADRID (España)

Suscripción anual (seis números): 600 ptas.

X

SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA