REVISTA DE EDUCACION

284

TEORIA DE LA FORMACION DEL PROFESORADO

WINFRIED BÖHM: **La «imagen» del maestro a través de la historia.**

FELIX ORTEGA: **Un pasado sin gloria. La formación de los maestros en España.**

JAUME CARBONELL SEBARROJA: **La formación inicial del profesorado en España. Algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa.**

HENRY A. GIROUX: **La formación del profesorado y la ideología del control social.**

SARA MORGENSTERN DE FINKEL: **Transición política, práctica educativa y formación del profesorado.**

ANDRÉ DE PERETTI: **Las exigencias de extensión, coherencia y variedad en la formación y el perfeccionamiento del profesorado.**

MADAN SARUP: **El profesor: Posición social y pedagogía socialista.**

MAXIME GREENE: **Lo que exige lo conocido. Una orientación filosófica para la formación del profesorado.**

EWALD TERHART: **Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?**

EPIFANIO ERDAS: **Enseñanza, investigación y formación del profesorado.**

ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ: **El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica.**

JESSE GOODMAN: **Reflexión y formación del profesorado. Estudio de casos y análisis teórico.**

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN: **Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del curriculum y de los profesores.**

SEPTIEMBRE-DICIEMBRE

1987

CONSEJO DE DIRECCION

PRESIDENTE:
Alfredo Pérez Rubalcaba
Secretario General de Fducación

VICEPRESIDENTE:
Enrique Guerrero Solom
Secretario General Técnico

VOCALES:
Alvaro Marchesi Ullastres
Director General de Renovación Pedagógica

Concepción Toquero Plaza
Directora General de Centros Escolares

José Segovia Pérez
Director General de Promoción Educativa

M.ª Dolores Molina de Juan
Directora del Centro de Publicaciones

Alfredo Fierro Bardají
Subdirector General de Programas Experimentales

Santiago Gutiérrez Vázquez
Subdirector General de Formación del Profesorado

Carmen Maestro Martín
Subdirectora General de Ordenación Académica

CONSEJO DE REDACCION

DIRECTOR:
Angel Rivière Gómez

SECRETARIO:
Miguel A. Pereyra-García Castro

CONSEJEROS:
Inés Alberdi
Juan Delval
José Gimeno Sacristán

EQUIPO DE REDACCION:
José María Costa y Costa
Marina Sastre Hernangómez
Mercedes Díaz Aranda

ASESORES:
Gonzalo Anaya Santos
Blas Cabrera Montoya
César Coll Salvador
Ernesto García García
M.ª Dolores González Portal
Adolfo Hernández Gordillo
Pilar Palop Jonqueres
José María Rotger

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría General de Educación.
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
del Ministerio de Educación y Ciencia
Edita: Centro de Publicaciones del MEC
Depósito Legal: M. 57/1958
NIPO: 176-87-008-2
Imprime: HISPAGRAPHIS. C/ Salamanca, 23. 28019 Madrid

©
Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

ISSN: 0034-8082

La revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados

Número 284 • Septiembre-Diciembre 1987

SUSCRIPCIONES EN EL CENTRO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA.
CIUDAD UNIVERSITARIA - 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 449 67 22

S U M A R I O

Págs.

ESTUDIOS

WINFRIED BÖHM: La «imagen» del maestro a través de la historia ... 1

FÉLIX ORTEGA: Un pasado sin gloria. La formación de los maestros en España ... 19

JAUME CARBONELL SEBARROJA: La formación inicial del profesorado en España. Algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa ... 39

HENRY A. GIROUX: La formación del profesorado y la ideología del control social ... 53

SARA MORGENSTERN DE FINKEL: Transición política, práctica educativa y formación del profesorado ... 77

ANDRÉ DE PERETTI: Las exigencias de extensión, coherencia y variedad en la formación y el perfeccionamiento del profesorado ... 89

MADAN SARUP: El profesor: Posición social y pedagogía socialista ... 113

MAXIME GREENE: Lo que exige lo conocido. Una orientación filosófica para la formación del profesorado ... 125

EWALD TERHART: Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado? ... 133

EPIFANIO ERDAS: Enseñanza, investigación y formación del profesorado ... 159

ANGEL I. PÉREZ GÓMEZ: El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica ... 199

JESSE GOODMAN: Reflexión y formación del profesorado. Estudio de casos y análisis teórico ... 223

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN: Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores ... 245

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

PEDRO CAÑAL DE LEÓN y RAFAEL PORLÁN ARIZA: Una experiencia de aprendizaje por investigación directa del medio en la formación de maestros ... 273

FRANCISCO IMBERNÓN: Formación inicial y permanente en un marco institucional ... 295

Págs.

ANA VERA TEJEIRO: Aspectos diferenciales en la aptitud musical 309

CARMEN JIMÉNEZ FERNÁNDEZ: Redimiento académico en la Universidad a Distancia. Un estudio empírico sobre su evolución y predicción (II) 317

INFORMES Y DOCUMENTOS

Informe de la Cuarta Conferencia Europea de Directores de Instituciones de Investigación Educativa organizado por el Consejo de Europa 351

BIBLIOGRAFIA

MARÍA JOSÉ SÁEZ: Bibliografía comentada sobre la enseñanza de las ciencias 369

Reseñas de Investigación 383

E S T U D I O S

DURANTE la década de los sesenta y parte de los setenta, la reforma de los *curricula* de las enseñanzas obligatorias fue el objetivo fundamental de innumerables proyectos y planes. Entonces fue común pensar que el numeroso contingente de nuevos profesores que se hacía cargo de estas enseñanzas, en progresiva expansión por cuestiones demográficas, económicas y políticas, estaba necesitado de unos *curricula* adaptados convenientemente a los últimos avances científicos y tecnológicos y capaces de responder a las necesidades del desarrollo económico y social. Los principios de la formación pedagógica y científica que los profesores habían recibido en sus centros de formación eran tenidos por obsoletos e ineficaces. La estrategia básica de reforma de dichas enseñanzas se cifraba en contar con unos programas de enseñanza más o menos convencionales —a pesar de que el discurso oficial se refiriera constantemente a la enseñanza individualizada, creatividad, trabajo en equipo, etc.— y con materiales e instrumentos tecnológicos asimismo adecuados; todos ellos elaborados por especialistas o expertos en centros de investigación y desarrollo. Sintomáticamente, los modelos de innovación que se pensaron y aplicaron de forma más generalizada concibieron al profesor, al principal agente del cambio educativo, como un sujeto esencialmente pasivo que compartía valores comúnes a los manifestados por los planes de reforma y sus difusores y, por ello, deseoso de experimentar las nuevas ideas y materiales en sus aulas, con sus alumnos.

El cambio curricular sin el desarrollo de planes consistentes de formación del profesorado está llamado al fracaso. El giro actual de las políticas de reforma de los sistemas educativos de los países más avanzados hacia el reconocimiento del decisivo papel de la formación del profesorado en las reformas en curso ha deparado en los últimos años un importante cuerpo de literatura que, en parte, revisa en profundidad los fundamentos intelectuales de las ideas que en las pasadas décadas conformaron las estrategias de reforma o innovación educativa antes aludidas. Mientras tanto siguen generándose proyectos y programas de reforma de la formación del profesorado con orientaciones teóricas, pedagógicas y políticas diversas, en las que el profesor y su trabajo son conceptuados de forma igualmente diversa e incluso antitética.

La **Revista de Educación** recoge en el presente número una serie de estudios dedicados al análisis de las teorías y enfoques actualmente en debate sobre el tema de la formación del profesorado. Algunos de ellos proceden de trabajos presentados en los últimos años en actividades organizadas por la extinguida Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado con objeto de impulsar y llevar a cabo la nueva política del ramo, presentada precisamente por el Ministro de Educación y Ciencia en el Simposio «Teoría y práctica de la innovación en la formación y el perfeccionamiento del profesorado» que tuvo lugar en Madrid entre el 20 y el 24 de febrero de 1984. Estos trabajos, que en general siguen manteniendo su actualidad, se acompañan con otros estudios de similar temática escritos por autores de diversos países.

El debate teórico que inicia este número monográfico sobre la «Teoría de la formación del profesorado» se completará con el que presentarán los dos próximos números, dedicados a los temas complementarios de la «Profesionalidad y profesionalización de los docentes» y la «Innovación y calidad de la enseñanza».

Miguel A. Pereyra

E S T U D I O S

LA «IMAGEN» DEL MAESTRO A TRAVES DE LA HISTORIA

WINFRIED BÖHM(*)

En la literatura pedagógica internacional referida al maestro, se ha hecho corriente eludir la dimensión histórica en pro del análisis científico y social (1). En lugar de pasar revista en profundidad a la historia y toda la gama de comparaciones entre ideas y actividades pedagógicas, la mayoría de las personas se limitan hoy, con sangrante miopía, a estudiar a los autores y las publicaciones de los últimos años y, con frecuencia, se justifica tal proceder señalando que para el maestro de hoy es útil y «relevante en la praxis» (2) estar informado acerca de los determinantes de su comportamiento profesional, las condiciones para su eficacia y las relaciones causales de la interacción maestro-alumno.

En modo alguno se pretende cuestionar aquí la importancia de esa imagen «realista» del maestro, si bien ha de afirmarse con toda claridad que limitar la «pedagogía del maestro» al análisis del mero perfil científico-social, no sólo conduce a un «desmoronamiento de la tradición» (3), sino que supone un acortar sospechosamente la perspectiva pedagógica. Porque en modo alguno se da el caso de que la autoconsideración pedagógica del maestro y la «idea» que tiene de las metas y funciones de la escuela y de sus propias tareas como maestro

---

(*) Universidad de Würzburg, República Federal de Alemania.

(1) Véase al respecto Albert Reble, *Die historische Dimension der Pädagogik, in Wissenschaft und Lehrerbildung,* Würzburg, 1978.

(2) La expresión «Praxisrelevanz» (relevante en la praxis) se ha tornado actualmente un vocablo pedagógico por decirlo así «inflacionista», pero empleado de manera absolutamente irreflexiva. En poquísimas ocasiones se propone la pregunta de lo que con ello se quiere decir en realidad, y en menos se medita en el significado concreto de la palabra praxis, a saber, «no cualquier manejo, sino tan sólo la provocación de una finalidad considerada como seguimiento de ciertos principios, propuestos en general, en la manera de proceder» (Kant: Sobre el término general: Esto puede ser justo en teoría, pero no vale para la praxis), de manera que si una teoría todavía vale menos en la práctica, no es necesario que ello radique en la teoría, sino en el hecho de que no se contaba con bastante teoría. Ver al respecto mi artículo: «Il problema di teoria e prassi nella pedagogia tedesca» en *Teoría e prassi, a cura, di Benedetto d'Amore e Agostino Giordiano,* vol. II, Napoles, 1979, pp. 585-591.

(3) Heinrich-Roth, *Der Lehrer und seine Wissenschaft,* Hannover, 1976, p. 99.

dependan o puedan depender sólo de tales descripciones sociocientíficas y de análisis de lo que acontece en la práctica. El «autocontrol pedagógico» (4) como motor de comportamiento concreto del maestro profesional está, por el contrario, determinado de manera decisiva por el concepto de formación y lo que las normas permiten de acuerdo con este concepto. Formación y tarea formativa, no se establecen en modo alguno por la mera determinación efectiva, sino que adquieren su sentido propio y su pujanza al discutir qué es (antropológicamente) el hombre, y qué debe ser (teleológicamente) y cómo pueden contribuir (metódicamente) el maestro y el educador para que llegue a ser lo que debe ser y no se limite a seguir siendo lo que han hecho de él determinadas circunstancias.

Partiendo del planteamiento pedagógico, las consideraciones que siguen no pretenden captar, a la manera antañona o «historicista», las variadas y abigarradas imágenes del maestro; lo que aquí se pretende es, por el contrario, elaborar sobre la base de este arsenal histórico los puntos sistemáticos que sirvan de referencia para la esencia y la operatividad del maestro, sin los cuales cualquier imagen «realista» del maestro ha de quedar sin relación pedagógica alguna, a no ser que se defina al maestro partiendo únicamente de una abstracta sociología de las profesiones o de su mera funcionalidad social. En esto, nos atenemos a una comprensión de la historia que indudablemente se atiene a aquella expresión de Goethe que Nietzsche colocara en el comienzo de su *Seguna Meditación Anacrónica:* «Por lo demás, odio todo aquello que tan sólo pretende enseñarme, sin acrecentar o animar inmediatamente mi actividad».

Considerando la variedad histórica de las imágenes del maestro desde el punto de vista de un triple planteamiento pedagógico, existe la posibilidad de remontarse a tres grandes modelos que, a su vez, corresponden a tres «antropologías» claramente diferenciables. Según Pestalozzi, el hombre puede considerarse como obra de la naturaleza, como obra de la sociedad o como obra de sí mismo (8) y, de manera correspondiente, el maestro se define respectivamente como auxiliar de la naturaleza, como agente de la sociedad como represen-

(4) Véase sobre este concepto ante todo Klaus Mollenhauer: «Die Rollen-problematik des Lhererberufs und die Bildung» en *Der Lehrer in Schule und Gesellschaft, publicado bajo la dirección de K. Betzen y K. E. Nipkow, Munich, 1971, pp. 93-112. Detalladamente sobre el mismo tema, también W. Brinkman: Der Beruf des Lehrers,* Bad Heilbruun, 1976. Ver también mi artículo «Das Problem der Lehrerbildung angesichts der Pluralität von Theorien über der Lehrer» en *Lehrerbild und Lehrerbildung,* publicado bajo la dirección de H. J. Ipfling y W. Sacher, Munich, 1978, pp. 9-22.

(5) Sobre el concepto de «Kontrafaktisch» (contrafectivo), ver Theodor Ballauf: «Bildung und Sozialisation» en *Pädagogik und Philosophie* Homenaje a G. Flores d'Arcais, bajo la dirección de S. Baratto, W. Böhm, etc., Padus-Hildesheim, 1980.

(6) Sobre la relación entre teoría e historia, véase Guiseppe Flores d'Arcais: «Geschite der Pädagogik und Pädagogische Theorie» en *Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft.* Homenaje a A. Reble, bajo la dirección de W. Böhm y J. Schriewer, Stuttgart, 1975, pp. 11-19.

(7) Friedrich Nietzsche. *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* (1874). Prefacio.

(8) Véase Johann Heinrich Pastalozzi, *Meine Nachforschungen über den Gang der natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts* (1797). Ver también Albert Reble, *Pestalozzis Menschenbild und die Gegenwart,* Sttutgart, 1952.

tante de una humanidad realizada, es decir, como persona. Todas estas «imágenes» del maestro cuentan con una larga y rica tradición histórica, la cual, como resulta obvio, tan sólo puede esbozarse aquí con unos pocos rasgos muy generales.

EL MAESTRO COMO AUXILIAR DE LA NATURALEZA

La formulación «auxiliar de la naturaleza» es poco corriente, por lo que acaso resulte extraña a primera vista. Sin embargo, expresa con harta precisiíon aquello en lo que consiste la tarea del maestro, cuando, partiendo de una antropología naturalista, la educación y el desarrollo se equiparan o, al menos se identifican en gran parte entre sí. Es esta una opinión a la que tienden sobre todo teorías psicologizantes y resulta muy característico que Jean Jaques Rousseau, padre de la moderna psicología en Europa articulara esta postura de manera clásica.

A fin de aclarar este punto de vista, elijamos una carta de Rousseau, fechada el 10 de septiembre de 1763 y dirigida al Príncipe de Würtemberg (9). El Príncipe se había dirigido a Rousseau con la súplica de que le aconsejara en la elección de una maestra para su hija. Tras haber aludido Rousseau a la importancia de una buena elección del maestro, subrayando su propia competencia en tal cuestión, enumera una serie de criterios que ha de colmar un buen maestro: 1. Debe ser del mismo sexo que su alumno (en este caso, pues, debería ser una mujer); 2. No debe ser joven ni, ante todo, guapa; 3. Mejor una viuda que una soltera; 4. No debe poseer sentimientos elevados ni instrucción refinada («bel esprit»); 5. Debe ser ordenada, y ante todo, no perder de vista sus propios intereses; 6. No debe ser demasiado vivaracha y, en modo alguno, atolondrada («evaporée»); 7. Es preferible que sea distante y desinteresada, y que tenga un carácter frío mejor que brillante; 8. No debe contar con la menor cultura. Lo mejor sería que ni siquiera supiera leer; 9. La única cualidad espiritual de la que no puede prescindirse es su sinceridad.

Esta enumeración resulta paradójica, y a primera vista, podría creerse que Rousseau pretende gastarle una broma al Príncipe. Ahora bien, en lo referente a su motivación legítima, estas directrices prácticas, no sólo se muestran absolutamente coherentes y consecuentes con la teoría pedagógica que las sustenta sino incluso convincentes. La tesis antropológica fundamental de Rousseau, según la cual el niño es bueno por naturaleza y se corrompe bajo la influencia perniciosa de la civilización, le permite distinguir, como es sabido, tres maestros que nos educan: la naturaleza, los hombres y las cosas (10). Mientras que la naturaleza desarrolla nuestra (buenas) cualidades y energías y las cosas nos

(9) *Letter N.° 1961* en *Correspondance Génerale de J. J. Rousseau,* Vol. 12, París, 1928, pp. 205-217.

(10) Ver Jean-Jacques Rousseau *Emile oder über die Erziehung (Emile ou sur l'éducation)* (1762). Edición compl. en nueva versión alemana de Ludwig Schmidts, Paderborn, 1971, p. 10.

educan mediante la experiencia que desarrollamos a través de ellas, los hombres, como educadores, parecen en extremo problemáticos. Por lo visto, el lograr la educación depende de la mutua conformidad de estos tres maestros. Ahora bien, dado que no tenemos en nuestras manos la educación mediante la naturaleza y sobre la educación por las cosas únicamente podemos influir condicionada e indirectamente, todo depende de seleccionar al educador y al maestro, de manera que estén dispuestos a supeditarse a la naturaleza y a las cosas y sean capaces de ello. El programa educativo de Rousseau tiende a que el niño aprenda lo menos posible mediante palabras y libros y lo más posible y, durante el mayor tiempo posible mediante la propia experiencia. La tarea del maestro será entonces más bien indirecta, y consistirá ante todo, en establecer en cada fase y en cada situación el equilibrio entre deseos y cualidades, entre el querer y el poder, única forma de encontrar el equilibrio natural entre uno mismo y su entorno; este equilibrio es lo que Rousseau califica como felicidad.

El maestro se convierte en maestro y educador, en la medida en que se convierta en auxiliar de la naturaleza, es decir, que observe y estudie a fondo las necesidades de aprendizaje y desarrollo naturales del niño para poder disponer y preparar las cosas a su alrededor de manera que el niño, en cada momento, goce de la dicha del presente y avance en su desarrollo natural a un tiempo. Los criterios que Rousseau dirigiera al Príncipe de Württemberg para elegir un buen maestro son comprensibles tomando como fondo lo dicho: no se trata de dar con una fuerte personalidad sino más bien con alguien que ni siquiera piense en la pretensión de educar al niño, e inferir directamente en él, que desde el comienzo se considere como auxiliar de la naturaleza del niño que se impone por sí misma.

Si bien Rousseau expuso su programa educativo explícitamente como una utopía (11), sus ideas y su «anhelo de descargarse de todos los tormentos del saber, de sacudirse todo el lastre y todo el lujo de la ciencia, a fin de volver a dar con el camino de las formas naturales y simples de la existencia» (12), han marcado decisivamente el pensamiento pedagógico y la labor educativa de la época moderna. Siempre que se ponen en la picota el culto al saber y la fosilización de una cultura convertida en mera tradición, y siempre que se quiere conjurar el peligro de un desfase pedagógico entre niño y su naturaleza individual, las tesis críticas de la cultura formuladas por Rousseau vuelven a resucitar con su vigor prístino.

La crítica a la autoridad de la «pedagogía a partir del niño», y las implicaciones naturalistas de la pedagogía de Montessori, se mueven igualmente en esta órbita-rousseauniana, como también la educación antiautoritaria, los diversos arranques de una individualización radical del aprendizaje y la educación y,

(11) Compárese al respecto la introducción del *Emile*.

(12) Ernst Cassirer, «Das Problem Jean-Jacques Rousseau» (Aparecido por primera vez en *Archiv für Geschichte der Philosophie*, vol. 41). Darmstadt, 1975, p. 11.

finalmente, las psicopedagogías que se basan en una fusión de la psicología con la pedagogía (13).

La exigencia fundamental de Rousseau de no educar directamente la convirtió Ellen Key, en los comienzos del Movimiento de Reforma pedagógica, en el contenido del concepto de educación que pretendía ofrecer para *El Siglo del Niño* (14): «Aprovechar la ayuda tranquila y lenta de la naturaleza, y sólo que las condiciones del entorno apoyen la labor de ésta, esto es la educación». En cambio, le parecía un auténtico crimen pedagógico «no dejar al niño en paz» sino «molestarlo» con mandatos, obligaciones y exigencias de aprendizaje. María Montessori elevó esta educación indirecta a la categoría de método y creó todo un sistema de materiales didácticos (15) ante el cual la personalidad del maestro pasa claramente a un plano secundario: éste ha de observar y aguardar, pero en modo alguno intervenir (16), debe «mantenerse siempre pasivo» (17), pues, en la Escuela de Montessori «el entorno mismo educa al niño» (18). De igual manera que la pedagogía de Montessori se basa en la tesis de un plan de construcción inmanente pero dirigiendo el desarrollo sano, es decir normal, del niño, Berthold Otto parte del presupuesto de que el niño trabaja «con una seguridad instintiva, en instintiva, en realidad superior a la planificación, para configurar una imagen del mundo» (19), de manera que la planificación del maestro —en cuanto pueda considerarse pedagógicamente legítima— a lo sumo seguir las preguntas naturales del alumno.

«Enseñar de acuerdo con leyes propias... sin autoridad externa en cuestiones espirituales y corporales» (20), tal es el lema antiautoritario de Alexander S. Neill, y le permite afirmar finalmente: «La idea total de Summerhill es la liberación del niño» (21). Liberación entendida en el sentido de un decidido in-

(13) Semejantes teorías psicopedagógicas desempeñan un papel dominante sobre todo en el ámbito cultural, francófono e hispano-americano. En la pedagogía alemana, semejantes puntos de partida reanudan p. ej. la recepción de la psicología genética o conceptos de terapéutica angloamericanos.

Véase al respecto, W. Böhm y G. Flores d'Arcais *Die Frankophone Pädagogik im 20. Jahrhundert.* Stutgart, 1980 y *Revista de Psicopedagogía.* Número especial dedicado al Primer Congreso Latinoamericano de Psicopedagogía. Buenos Aires, 1978.

(14) Tal es el título de su sensacional libro, aparecido en el año 1900 en Estocolmo, y en 1902 (con subsiguientes ediciones) en traducción alemana. Las citas que siguen proceden de este libro.

(15) En realidad, la expresión «material didáctico» puede inducir a error, porque no se trata aquí en primer término de un material de aprendizaje, sino de desarrollo.

(16) María Montessori «Rastschläge für die Montessori-Lehrerinnen» en *Die Quelle,* 78 (Viena, 1928), pp. 584-587; la cita procede de la p. 585.

(17) *Ibíd,* «Doveri dell, educatore» en *Montesori,* 1 (Roma, 1931), núm. 2, pp. 18-26. Cita en la p. 19.

(18) *Ibíd,* «Die neue Lehrerin» en *Das Kind in der Familie,* Stuttgart, 1954, pp. 81-89. Cita en la p. 83.

(19) Berthold Otto, «Gesamtunterricht» en *Erste Flugschrift des Berthold Otto-Vereins* e. V. Berlín, sin fecha (1913), p. 5f.

(20) Alexander S. Neill, *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung.* Reinbek, 1969, p. 125.

(21) *Ibíd,* p. 123.

dividualismo. En el movimiento antiautoritario que se extendió en Alemania después de 1968 con el nombre de «Kinderladen», los principios fundamentales iniciales eran: la mayor reserva posible por parte de los adultos, la autorregulación de los grupos de niños, la crítica y la resistencia frente a las ideas educativas de los adultos y la estructuración de formas de comportamiento social basadas en el encuentro real con otros y la diaria confrontación con sus justificadas necesidades e intereses (22). Siempre que se hable en la pedagogía contemporánea de aprendizaje individual y de una individualización de la escuela y las clases —y con sobrada frecuencia marchan aunadas estas exigencias con una acerada crítica o incluso con un rechazo de las exigencias objetivas de la institución escuela (23)—, se invocan las necesidades e intereses naturales de cada alumno individual, y este recurso al individuo adquiere luego, muy a menudo, su legitimación pedagógica —seamos conscientes de ello o no— en el modelo rousseuniano del «desarrollo del hombre» como un proceso de despliegue, necesaria y regularmente inevitable, que se corresponde con la idea natural de la semilla y la planta o la «leonización» del cachorro de león. Dado que este proceso, como tal, se concibe de ordinario como libre de tensiones y de conflictos (24), la tarea del maestro se reduce, con ingenua simplicidad, bien a la del «jardinero», o a la del terapeuta. En una terminología orientada a la medicina clínica, se habla luego de fenómenos patológicos, aunque en realidad sean procesos patológicos, y del maestro se exige en primer término que se familiarice con la psicología y la psicoterapia y que trate de convertirse en una «mezcla de facultativo y terapeuta de grupo» (25). El ingenio auxiliar de la naturaleza tiene pues, en el psicotécnico y director de grupo, un soporte científico.

EL MAESTRO COMO «AGENTE» DE LA SOCIEDAD

Una «imagen» completamente distinta del maestro lo muestra no como auxiliar del nacimiento del desarrollo individual, sino, al revés, como abogado de exigencias supraindividuales. En primer plano se hallan no las necesidades e intereses del individuo sino las así llamadas exigencias y necesidades sociales, trátese de las de determinada sociedad, de la sociedad futura o de un proyecto ideológico de sociedad.

Una ojeada a la reciente discusión en la pedagogía alemana, que insiste en

(22) Véase al respecto sobre todo: Karl Erlinghagen, *Autorität und Antiautorität,* Heidelberg, 1973. Otto Engelmayer (Ed.), *Die Autoritätsdiskussion in der Pädagogik,* Neuburg-Weier, 1973. Johannes Classen (Ed.), *Autoritäre Erziehung in der wisenschaftlichen Diskussion,* Heidelberg, 1973. Erich Weber, *Autorität im Wandel,* Donauwörth, 1974.

(23) Véase al respecto en pormenorización sistemática e historia Vittorino Caporale: *Descolarizzazione e educazione. Dimensione storica e analisi critica de una proposta di padagogia alternativa.* Bari, 1978.

(24) Desde esta posición neo-rousseauniana, los conflictos son explicados fundamentalmente como perturbaciones más o menos accidentales, inducidos de fuera.

(25) Véase Trow-Zander-Morse-Jenkins. «Psychologie des Gruppenverhaltens. Die Klasse als Grupp. En: F. Weinert (Ed.): *Pädagogische Psychologie,* Colonia, 1967, p. 291.

problemas de socialización, de cualificación y de distribución de *status* (26), podría dar la impresión de que se están tratando problemas totalmente nuevos, recién descubiertos por la pedagogía convertida en «ciencia de la educación». En relación con la correspondiente «imagen del maestro», esta opinión se halla ciertamente presente ya en la antigüedad griega, en los mismos albores históricos de esta profesión. Los primeros maestros profesionales de Occidente, que impartían una enseñanza colectiva, fueron, como es sabido, los sofistas y conquistaron este *status* profesional precisamente en el período de transición a la forma democrática de gobierno (27): Se presentaban en Atenas, hacían una oferta de enseñanza y —a cambio de una remuneración adecuada— proporcionaban a sus discípulos conocimientos y habilidades de utilidad social y política. En sus anuncios prometían progresos diarios en la enseñanza, tanto en cuestiones domésticas como en las estatales. La opinión que tenían del aprendizaje y la instrucción se basaba en una noción pragmático-utilitaria de formación adecuada a las circunstancias políticas y sociales: formaban comerciantes, negociantes, abogados, políticos, diplomáticos y les enseñaban a expresarse fluida y convincentemente, a cambiar el rumbo de las opiniones opuestas conforme a sus propios intereses, a mostrar las debilidades de los adversarios, a despertar hacia sí mismos la admiración pública, merced a la gracia y elegancia de su discurso (28). La competencia necesaria la sacaban de sus estudios especializados —matemáticas, gramática, retórica, política, ciencias sociales— y de su familiaridad con las cualidades exigidas para el éxito social político.

La visión del maestro como agente de la sociedad se fomenta sobre todo desde el campo sociológico. Así, no es de extrañar que uno de los padres de la moderna sociología en Europa, Emile Durkheim, haya dado al respecto impulsos decisivos. Claro que la comprensión de escuela y educación no procede de la socialización de las nuevas generaciones sociales a partir de análisis sociológicos, sino de la tendencia de los sistemas sociales a permanecer durante largos períodos de tiempo ajenos al cambio generacional de sus componentes; sin embargo, tan sólo a partir de Durkheim encontramos la educación decisivamente abocada a su función socializadora, de la que forzosamente tiene que derivarse la «imagen» del maestro como agente de la sociedad.

Como es sabido, Durkeim hace una división entre el ser individual del hombre, relacionado con los acontecimientos de la vida personal y el ser social, es decir, un «sistema de ideas, sentimientos y hábitos que no constituyen expresión de nuestra personalidad, sino del grupo o de los diferentes grupos a los qué pertenecemos». En este campo, entran convicciones religiosas, principios

---

(26) Una panorámica muy bien resumida sobre esta discusión nos la presentan los estudios de *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft* 1979, Sttutgart, 1979. Véase a este respecto también Wilhelm Brinkmann (Ed.): *Erziehung-Schule-Gesellschaft,* Bad Heilbrunn, 1980.

(27) Los sofistas colmaban indudablemente las exigencias que en las definiciones actuales al uso aparecen sobre la profesión: occupation, calling, organization, education, service orientation, autonomy. Véase al respecto Wilbert E. More, *The Professions. Roles and Rules,* Nueva York, 1970.

(28) Véase al respecto James L. Larett, *The Educational Theories of the Sophists,* Nueva York, 1979

y prácticas éticas, tradiciones nacionales y profesionales, opiniones colectivas de toda índole. Se considera, pues, meta de la educación crear en cada uno de nosotros ese ser social. Para Durkheim, la educación consiste en una «sistemática socialización de la joven generación», y se define de la siguiente manera: «Educación es la acción que ejerce la generación adulta sobre aquellos que todavía no están maduros para la vida social. Su finalidad es crear y desarrollar en el niño determinadas situaciones físicas, intelectuales y éticas que de él se exigen tanto por parte de la sociedad política en su unidad como por el entorno concreto al que de manera especial está destinado» (29).

Si bien Augusto Comte, el fundador del positivismo, hace posible la sociología moderna fijando la meta de la investigación científica en la proposición de leyes generales, con un necesario abandono de lo individual y especial, no obstante, de esta perspectiva sociológica se deduce consecuentemente la tarea de la educación y de la escuela no como despliegue de la individualidad del alumno, sino, precisamente, al revés, como una impregnación de valores, normas y modelos de comportamiento, conocimientos y habilidades, orientaciones y motivaciones, cualidades y competencias, que hacen al individuo capaz de intervenir socialmente y a la sociedad capaz de funcionar como tal.

Resulta obvio que esta perspectiva, desde el punto de vista histórico, viene a ocupar un primer plano siempre que al hombre, partiendo de una antropología socialista (30), se le considere como mera obra de la sociedad. Dado que para Marx la determinación esencial del hombre radica en su capacidad de producir por sí mismo las condiciones de su propia vida, es decir, en el trabajo (31), y puesto que Marx destaca decididamente el carácter social del trabajo humano, para cualquier tipo de pedagogía marxista se deriva de ello consecuentemente una identificación entre educación y socialización así como —lógicamente— la comprensión del maestro como agente de dicha socialización (32).

Esta «imagen» del maestro, sin embargo, no se limita en absoluto, al círculo del pensamiento marxista, sino que se encuentra en todas aquellas posiciones ideológicas en las que una determinada sociedad se sublima ideológicamente como sociedad cuasi perfecta; abundantes ejemplos históricos al respecto pue-

---

(29) Emile Durkheim: *Erziehung und Soziologie.* Citado aquí según W. Brinkmann (Ed.) *Erziehung-Schule-Gesellschaft,* Bad Heilbrunn, 1980, p. 29.

(30) La palabra «socialista» no se entiende aquí en su estricto sentido político, sino (análogamente al término «naturista» en el sentido de una determinación de la sociedad («obra de la sociedad»).

(31) «El primer acto histórico de los individuos, por el que se diferencian de los animales, no consiste en que piensa sino en que comienzan a producir sus alimentos» (Marx-Engels-Werke, Berlín, 1958. vol. III, pág. 20).

(32) Véase al respecto últimamente Mario A. Manacorda: «Prolegomeni ad una pedagogia marxista» en *Philosophie und Pädagogik.* Homenaje a G. Flores d'Arcais, bajo la dirección de S. Baratto, W. Böhm, etc., Padua-Hildesheim, 1980.

den encontrarse en todas las formas de sistemas totalitarios, por ejemplo, en el fascismo y en el nacionalsocialismo (33).

Ante todo, la reciente historia alemana nos ha hecho patente, de manera impresionante, esta «funcionalización» política del maestro. Dos citas entre otras muchas vendrán a documentarlo. La pedagogía política o, mejor dicho, politizada del nacionalsocialismo, se proponía mover al «nuevo maestro» no desde posiciones pedagógicas, sino políticas (!): «En el Nuevo Reich, han terminado las tentativas de mover al maestro por motivaciones pedagógicas. Resulta sencillamente imposible ignorar que el maestro, a partir de ahora, tan sólo puede ser movido por motivaciones políticas. Nadie que no sea otra cosa que maestro, metódico o teórico de la educación tiene hoy posibilidades de que lo escuche la colectividad docente. Quizás constituya esto una imagen espantosa para aquellos que ocupan cátedras de pedagogía apolítica o se consideran con derecho a ocuparlas; ahora bien, constituye una premisa necesaria para una transformación de la escuela alemana» (34). La educación practicada en la República Democrática de Alemania, y que tiende a una acción consciente en pro del socialismo y el comunismo, considera al maestro en primer término como un propiciador decisivo del progreso social: «El maestro, en nuestra escuela socialista, debe rendir la totalidad de su labor pedagógica sobre la base de convicciones científicas. Esta realidad y esta exigencia determinan su relación con la ciencia. Al acentuar el papel creciente de la ciencia en la actividad del pedagogo, no lo hacemos movidos por consideraciones y deseos subjetivos, sino que partimos de exigencias objetivas de nuestro progresivo desarrollo social» (35).

Si se considera la tarea del maestro sobre todo desde el punto de vista del problema de la cualificación, no es su papel de menor trascendencia social. También en este caso podemos hacer patentes, con un ejemplo de la historia contemporánea de la educación en Alemania, las consecuencias que de ello se derivan. La discusión dominante en los años sesenta y setenta de nuestro siglo acerca del «curriculum» o carrera preparatoria del maestro, con sus promesas de ofrecerle finalmente un «curriculum» elaborado científicamente para volver así a su labor no sólo más objetiva sino también más efectiva, partió de la suposición de que los «análisis de necesidades y situaciones prácticas específicamente sociales, es decir, también profesionales, (podrían) llevar a comprobar las funciones exigidas que, a su vez, han de ponerse en estrecha relación con las cualificaciones que deben obtenerse mediante determinados objetos» (36).

---

(33) Véase sobre este tema Ernst Nolte, *Der Faschismus in seiner Epoche.* Munich, 1965.

(34) Alfred Baeumeer: *Bildung und Gemeinschaft,* Berlín 1942. Citado aquí según Hans-Jocheu Gamm: *Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus,* Munich, 1964, p. 191 (Baeumeer fue influyente ideólogo de Hitler).

(35) Margot Honecker: «Erziehung zum bewussten Handeln für den Sozialismus und Kommunismus». Discuso de la Ministro de Educación Popular, con motivo del trigésimo aniversario de la fundación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Humboldt de Berlín en *Jahrbuch* 1978 de la *Akadèmie der Pädagogischen Wissenchaften de la República Democrática Alemana,* Berlín, 1978, p. 25.

(36) Saul B. Robinson: *Bildungsreform als Revision des Curriculum* (1967), Neuwied, 1975[5], p. 48.

Apoyados por la tesis del «capital humano» (37), durante mucho tiempo se tomó como persuasión sociopolítica dominante la suposición de que el crecimiento económico y el progresos técnico, por una parte, conducen a una mayor necesidad de cualificación y, por otra, deben acelerarse mediante inversiones en educación.

Estas inversiones en enseñanza y formación se enfocaron sobre todo desde el aspecto tecnológico, es decir, «como inversiones en capacidad de cualificación, lo que a su vez, significa cualificación para habilidades técnicas» (38).

De esto se derivan considerables limitaciones pedagógicas tal como se pudo mostrar fácilmente en la discusión sobre la enseñanza preescolar de los años 70 —con sus restricciones del aprendizaje propedéutico y el concepto del ámbito preescolar como un «sector de cualificación elemental»— así como en la reducción de las asignaturas artístico-literarias a su mera función de comunicación social (39). Aquí, en relación con la «imagen» del maestro, nos interesa destacar que, desde esta perspectiva, su tarea se contempla ante todo en función de la planificación y efectividad de su enseñanza, y ésta se limita, en gran medida a la transmisión de cualificaciones «socialmente necesarias».

No podrá sorprender que, aquí, a la personalidad del maestro ya no se le confiera la menor importancia y el hecho de reivindicarla se considera como punto de pre-racionalista anticuado, es decir, torpemente carente de fundamento científico. El maestro se convierte en el organizador óptimo de procesos de aprendizaje —léase de cualificación— y en ingeniero de socialización, perfectamente aleccionado en el aspecto sociológico.

EL MAESTRO COMO REPRESENTANTE DE LA HUMANIDAD REALIZADA

Tanto desde el punto de vista psicológico de una pedagogía del desarrollo individualizador o paidoterapia, como desde la idea sociológica de una educación convertida en mero instrumento de socialización, la personalidad del maestro no sólo no resulta decisiva, sino que más bien constituye un factor perturbador que debe ser eliminado. La imagen a la que se ha de tender es más bien a la de un maestro lo más profesionalizado posible que domine con el mismo virtuosismo el abanico de las medidas psicotécnicas que los resortes de las cualidades sociotécnicas y a esta imagen del maestro se le da el apelativo de «realista» (40). La tecnología de la enseñanza y las técnicas de la modificación de

(37) Véase sobre este particular el estudio fundamental de R. W. Schultz: «Investment in Human Capital» en *American Economic Review*, vol. 51 (1961), número 5 (Traducido al castellano en M. Blang (Ed.), *Economía de la Educación*, Madrid, Tecnos, 1972).

(38) Hans Christian Harten: «Sozialisation und Qualifikation» en *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft* 1979, Stuttgart, 1979, p. 82.

(39) Para la enseñanza de la literatura, esto ha sido recientemente comprobado de manera tan bella como alarmante por Rosemarie Voges: *Das Ästhetische und die Erziehung*, Munich, 1978.

(40) Véase al respecto Wilhelm Brinkmann: «Sulla funzione dell'insegnante nella societá contemporánea», en *Rassegna di Pedagogia* 35 (1977), p. 83-94.

comportamiento deben ser, por ende, los conocimientos preferidos del profesional de la enseñanza (41).

La polémica de los últimos años contra la excesiva acentuación de la personalidad del maestro, estaba, naturalmente, justificada cuando iba contra una teoría de la persona del maestro excesivamente coloreada por elementos irracionales en el campo filosófico-existencial y cuando, por otro lado, aludía al peligro de un desmesurado catálogo de virtudes, profesionalmente inespecífico y desmedido. Además, se pusieron con razón de manifiesto los problemas resultantes de una identificación del educador «nato» y de la formación adecuada del «no nato». Esta polémica hubo de tener, sin embargo, efectos peligrosos allí donde tendía a una desvalorización de la persona del maestro. Una rehabilitación del maestro como persona, es decir, como ser humano realizado, hoy considerada como perentoria, puede evocar una larga y antigua historia de los conceptos de maestro. La correspondiente «imagen» del maestro se hace patente siempre que la educación y la formación del hombre no se consideran obra de la naturaleza ni tampoco obra de la sociedad sino realización autocreadora del hombre.

En la antigüedad griega fue, sobre todo, Isócrates (42) quien representó una idea de la educación contraria al utilitarismo de los sofistas, e igualmente contraria, por otro lado, a la exigencia filosófica de Platón, haciendo pasar por culto a quien en cada situación era capaz de «tomar la solución adecuada». Isócrates echaba en cara a los sofistas que su formación, orientada hacia unas normas muy generales (sociológicas), fallaba en la praxis de la vida cotidiana. Opinaba que no es posible calcular con exactitud situación vital alguna de nuestros discípulos y menos anticiparla en la planificación del futuro. Lo único que podemos proporcionarles para prepararles a la vida que tienen ante sí no son, por consiguiente, reglas y leyes abstractas de la ciencia sino ejemplos concretos de existencias vividas. Por consiguiente, para Isócrates, el verdadero maestro es el orador, que, merced a sus cualidades retóricas, está en condiciones de conjurar toda la realidad de la vida, y proponer plásticamente, en descripciones ejemplares todo el polifacetismo de las virtudes y los vicios humanos. Empero, para Isócrates no era la retórica —como lo era para los sofistas profesionales— una mera técnica profesional sino que se adecuaba en la mayor medida posible a su responsabilidad pedagógica. Para él la prueba de las pruebas, por así decirlo, del maestro retórico era que empleara estas cualidades no como mera persuasión y para seducir demagógicamente a sus discípulos sino para la argumentación histórico-ejemplarizante.

Resulta imposible seguir en sus pormenores la tradición secular de esta «imagen» retórica del maestro. Se extiende de Cicerón, Quintiliano y el Renacimien-

(41) Si éstos se formulan, además, relativamente libres de grandes exigencias, se tienen mayores probabilidades de venta en el mercado de libros pedagógicos. Un buen ejemplo de ello es el libro de Jochen Grell: *Techniken des Lehrerverhaltens,* Weinheim, 1978[8].

(42) Sobre la pedagogía de Isócrates trata Wolf Steidle: «Redekunst und Bildung bei Isokrates» en *Hermes* 80 (1952), págs. 257-296.

to humanista italiano hasta el moderno personalismo de Francia (43) e Italia (44). En esta larga cadena, nos parecen importantes dos momentos sobre todo: por una parte, la elaboración de la historia y historicidad de la vida humana y, por otra, la aclaración de la estructura específica de la relación educadora.

Constituye, ante todo, un mérito de Giambattista Vico haber mostrado, frente al racionalismo y al cientifismo, que las acciones humanas como proceder histórico, dado que siempre pueden resultar de uno y otro modo, jamás pueden ser deducibles *a priori* ni tampoco científicamente elaborables (45). Por consiguiente, la historia y con ella la educación, se abre como el campo de lo «verosimile», es decir, de lo «probable». La historia, al igual que la educación, no pueden, por consiguiente, quedar determinadas por el cálculo científico sino caracterizadas por la fantasía creadora. Esta hace patente que el hombre —a diferencia del animal— no está supeditado al poder de los esquemas imperantes: puede conferir a los fenómenos sensoriales las más diversas interpretaciones; nos permite contemplar los orígenes de la historia humana y, con ello, también la historia de la humanidad en la ciencia poética (y no en el mero intelecto): «homo non intelligendo fit omnia», nos permite, bajo forma de «semejanzas» metafóricas (46) del mundo, adjudicar a la vida humana y a la educación un sentido; las primeras formas de orden social y político proceden (para Vico) de esta «visión» de lo común (47).

El existencialismo moderno ha vuelto a adoptar estos aspectos y, ante todo, Kierkegaard —frente a todos los sistemas de pensamiento racionalistas y científicos— ha recalcado, en la configuración de la vida humana y en la formulación, el momento decisivo de la elección (y, con ello, la necesaria elección de la decisión) (48). Ahora bien, con esto, cualquier intervención planificadora y, sobre todo, cualquier intención de ordenamiento tecnológico a través de la educación del hombre no sólo resultan extremadamente sospechosas, sino, a la vez, absolutamente inhumanas.

Por lo tanto, la relación educadora, es decir, la referencia maestro-alumno, debe contemplarse desde otra perspectiva considerándose, unidimensionalmente, a partir del maestro: en su caso, se trataba de una espontaneidad arbitraria que acaba, llevada a sus últimas consecuencias, en anarquismo pedagógico (y político). Contemplada desde el punto de vista del concepto personal del hom-

---

(43) Sobre este tema, ver ante todo Emmanuel Mounier: *Communisme, anarchie et personnalisme*, París, 1966. Además: *Il personalismo*, Rome, Armando Rogobello, 1975.

(44) Véase al respecto W. Böhm, G. Flores d'Arcais ( ) *Die itelienische Pädagogik des 20. Jahrhunderts*, Stuttgart, 1979.

(45) Con toda amplitud puede verse *Giambattista Viso's Science of Humanity*, ed. por Giorgio Tagliacozzo y Donald Philipp Verene, Baltimore, 1976.

(46) La lingüística habla aquí de tropos o metáforas.

(47) Muy sugestivo al respecto es Ernesto Grassi: «Idealismus, Marxismus und Humanismus» en Ossip K. Flechtheim y Ernesto Grassi. *Marxistische Praxis. Selbstverwirklichung und Selbstorganisation des Menschen in der Gesellschaft*, Munich, 1973, pp. 9-34.

(48) Este aspecto es excelentemente estudiado por Ronald J. Manheimer: *Kierkegaard as Educator*, Berkeley, 1977.

bre, la educación tan sólo puede entenderse como la responsable autorrealización de la persona, y la relación educadora únicamente como el encuentro, siempre pluridimensional, de personas, encuentro en que dichas personas se reúnen como representantes de vida vivida, como testigos de valores y como argumentadoras (49). Resulta obvio que, aquí, la persona del maestro adquiere un peso extraordinario, no ciertamente en el sentido de la «virtuosa personalidad del maestro», sino en el sentido eminentemente humano de la humanidad ejemplar, en su respectiva unicidad e irrepetibilidad.

Contra las consideraciones hasta aquí expuestas, podría argüirse que querrían volver atrás la rueda del desarrollo científico y que vienen a abogar por una concepción pre-científica del maestro. La realidad es todo lo contrario. No tratamos en modo alguno de negar o desvalorizar los logros de la psicología y lociología ni los resultados de una ciencia empírico-realista de la educación —el maestro, en este sentido, debe ser un especialista científicamente culto—; de lo que se trata es de que, a través de esta «cientificación», no se pierda la dimensión personal sin la que no puede existir ni educación humana ni escuela humana. Y a la inversa, ha de permitírseme la pregunta de si tal «cientificación», muy a menudo, no se adquiere a cambio de una abreviación del concepto de ciencia, que vendría a merecer más bien el nombre de antipedagogía que el de progreso educativo sin reserva.

Habrá que rememorar a este respecto una advertencia que formulara el gran humanista alemán Theodor Litt mucho antes del «cambio realista» de la ciencia de la educación: «Con ineluctable necesidad, el proceso de la "desrealización', que se inicia con la referencia al mundo de la persona, acaba por invadir a esta persona misma. Y todo esto, tan sólo en consideración a aquel «tercero» a quien, sin necesidad, e incluso contra el testimonio de la experiencia, se dio la misión de "explicar" el encuentro del hombre con el mundo» (50).

---

(49) Véase al respecto Giuseppe Flores d'Arcais: «Über die natur des Erzieherischen Verhältnisses» en W. Böhm y G. Flores d'Arcais (Eds.), *Die italienische Pädagogik des 20. Jahrhunderts,* Stuttgart, 1979, pp. 228-233.

(50) Theodor Litt, *Mensch und Welt.* Heidelberg, 1961[2], p. 168.

Originalmente publicado en el libro *Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht,* editado por Hans Gröschel (München, Ehrenwirth Verlag, 1981). Se traduce y reimprime con la autorización del autor.

E S T U D I O S

UN PASADO SIN GLORIA: LA PROFESION DE MAESTRO

FELIX ORTEGA (*)

Entre las diversas posibilidades de análisis que cabe efectuar sobre el maestro, su función y *status* en la sociedad española, hay una que resulta particularmente reveladora y sin la cual difícilmente podrá comprenderse la situación actual de este grupo profesional. Me refiero al estudio socio-histórico que nos muestre la génesis y posterior configuración del magisterio, ateniéndonos, por supuesto, a la historia escolar, pero incluyéndola dentro de una estructura social más amplia cual es la de la sociedad española. De la relación de ambas y de su proyección sobre el maestro, será posible extraer ciertas tendencias y continuidades, así como rupturas, si las hubo, de una práctica social escasamente estudiada.

De conformidad con esta idea, me propongo mostrar el proceso histórico —entendido al modo sociológico— a lo largo del cual ha ido organizándose la práctica docente en la enseñanza primaria, así como los rasgos que se consolidan y pasan a integrarse en las definiciones e imágenes sociales sobre dicha profesión. Descripción, pues, de tendencias históricas, que han de ser interpretadas dentro de un marco social adecuado, el de la sociedad española en su conjunto y a través de sus sucesivas transformaciones.

Es obvio que, como en cualquier análisis sociológico, en éste hemos tenido que, necesariamente, proceder a seleccionar los materiales históricos utilizados. Un primer criterio seguido es recopilar aquellos datos significativos para la hipótesis de la que parto, a saber: que los maestros, al igual que la enseñanza a ellos confiada, se han caracterizado por un estado de *secular abandono.* Un segundo criterio ha perseguido básicamente encontrar y aislar los *factores y fuerza sociales* que han actuado convergentemente en la producción de este oficio, tanto en lo concerniente a la construcción de una determinada posición objetiva, cuanto en lo que se refiere a la legitimación ideológica de la misma (y de ahí la importancia de destacar los valores y los referentes políticos en que se fun-

(*) Universidad Complutense de Madrid.

damenta). Queda así dicho que los resultados a que se pueda llegar persiguen, ante todo, descubrir la lógica subyacente a un proceso social que ha producido una posición objetiva como la del maestro, ya que tal lógica ha de entenderse como socialmente compartida por todos los actores en ella implicados, aun cuando no todos ellos se ajusten fielmente a la misma. Además, esa posición ha de tener su correspondiente proyección en el campo de los estereotipos sociales, con la consiguiente presión del cuerpo social para que los sujetos particulares se conformen al «tipo-ideal». En fin, si es posible encontrar una tendencia constante y duradera, será legítimo sostener que, al menos una parte de la misma, llega hasta nuestros días y sigue activamente orientando la profesión de maestro.

Desde tales presupuestos, el punto de partida de este análisis comienza con la primera configuración institucional del maestro como sujeto encargado de la enseñanza primaria en la primera mitad del siglo XIX, para después detenerse en las sucesivas transformaciones que tienen lugar en algunos componentes especialmente relevantes de la profesión: su formación cultural y profesional, las condiciones materiales de vida, el origen de clase y las teorías específicas encargadas de suministrar elementos racionalizadores de la función realizada.

1. LOS ORIGENES: DESCONFIANZA Y TUTELA ECLESIAL, DESIDIA ESTATAL

No es ésta ocasión de detenerme en exponer una característica de la educación, por lo demás bien sabida, cual es la referente a su función de control social en las sociedades europeas a partir, por lo menos, de la Ilustración. Los conflictos de unas sociedades ahora más complejas, ya no pueden ser resueltos con los mismos medios de épocas pretéritas, y se hace necesario el recurso a la *interiorización* de mecanismos de integración social entre las clases populares (1). Es éste un proyecto político que tropieza con resistencias —sobre todo encarnadas por las clases sociales que mejor representaban el *ethos* del Antiguo Régimen—; pero mientras gran parte de Europa avanza y consolida a lo largo del XIX en la definitiva implantación de este modelo, España desarrolla un ciclo histórico divergente.

Ciertamente, también en nuestra sociedad se asiste a intentos, generalmente legislativos, que aspiran a plasmar un sistema educativo similar al establecido en otras latitudes. Así, en 1837 y sucesivas leyes, la enseñanza primaria es declarada obligatoria; a partir de 1843 se pone en marcha un mínimo plan de formación de maestros en las Escuelas Normales; en 1857 se promulga una ley general de educación... Como contrapunto de esta línea jurídico-formal, encontramos una realidad bien distinta: las leyes apenas se aplican, la enseñanza pri-

(1) Sobre este punto pueden verse las tesis, ya clásicas, de M. Weber y E. Durkeim, y más recientemente los trabajos de M. Foucault.

maria no se generaliza y el analfabetismo apenas se reduce; los maestros reciben una formación tan mísera como sus condiciones de vida. En suma, la educación escolar se ha extendido en el XIX poco y mal.

Un primer dato a tener en cuenta, si queremos entender la contradicción entre legalidad y realidad, es el que se deriva de las tensiones y luchas abiertas que agitan social y políticamente aquel período; tensiones que van a marcar profundamente la naturaleza y la educación en España. El enfrentamiento entre progresistas y moderados —sucesor del mantenido— por ilustrados y reaccionarios— se resuelve en el triunfo de los últimos, bajo cuyo gobierno va a procederse a la regulación de la enseñanza. Y al hacerlo, tendrán presente en todo momento los intereses de la Iglesia en este campo. La iglesia va a detentar durante el XIX un monopolio real sobre las enseñanzas primaria y secundaria. Ambas se modelarán para cumplir con el objetivo —explícitamente señalado en el plan Calomarde— de *adoctrinar en los valores religiosos y monárquicos* (2). Más adelante, Alcalá Galiano y Donoso Cortés dejan sentadas las bases de lo que será la concepción conservadora en educación: puesto que rechazan la democracia, también prescinden del mecanismo que la hace posible, la educación. Para ellos, la inteligencia y cultivo es exclusivo patrimonio de las clases que poseen, esto es, los estratos medios y altos. Un nuevo paso en este proceso es el que representa el Concordato de 1851, al legalizar el derecho y el poder eclesial para inspecccionar toda la enseñanza, en un empeño nítido por reforzar la presencia de ideas y pautas católicas en el ámbito escolar. En fin, la Constitución de 1876, en contrapartida de algunas concesiones a los liberales a fin de que la acatasen, otorga a la Iglesia y a los sectores políticos reaccionarios la competencia sobre la enseñanza.

De este conjunto de acontecimientos históricos podemos inferir algunas consecuencias de extraordinaria importancia para el tema que nos ocupa. Las clases dominantes se desentienden de la instrucción destinada a las clases populares, preocupándose casi en exclusividad de los que a partir de ahora van a considerarse «verdaderos» estudios (bachillerato, universidad), que se reservan para sí mismas. Un raquítico y desatendido tramo de la educación, la instrucción primaria, es lo único que se proporciona a los más modestos; educación que, por lo demás, se agota en sí misma, carece de continuidad con el resto de la educación «verdadera», y cuya incidencia como instrumento de control e integración sociales es irrelevante. Y ello porque el diseño político ideado por los conservadores va a destacar sobre todo los mecanismos *coactivos,* antes que los disciplinarios, para el mantenimiento de una rígida dominación social (3). En simetría con la institución, está el agente encargado de la misma: El maestro no po-

(2) Ruiz Berrio, J.: *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833).* C.S.I.C. Madrid, 1970, pp. 60-61.

(3) La política de los moderados va a centrarse, a la hora de encararse con los problemas del control social, en la implantación de instituciones *represivas,* tal como acontece con la fundación de la Guardia Civil y el posterior desarrollo de la política —militarizada— de orden público. Cfr. López Garrido, D.: *La Guardia Civil y los orígenes del Estado centralista.* Barcelona, Crítica, 1982, y Ballbe, M.: *Orden público y militarismo en la España constitucional (1812-1983).* Madrid, Alianza, 1983.

día disponer de una posición mejor que la escuela. Y aun así, no deja de ser visto continuamente por parte del bloque dominante con recelos y sospechas. En primer lugar, porque al no ser ya un clérigo, no puede tenerse la misma certeza de su identificación con los valores religiosos (y de ahí la necesidad de una continua *vigilancia y tutela de la Iglesia* sobre su persona y función). En segundo lugar, al ser la suya una actividad que ha de relacionarse con el conocimiento, existe siempre el riesgo de heterodoxia y desviacionismo (y por ello al maestro se le ha suministrado un *saber empobrecido e ideológicamente manipulado*). En tercer lugar la acción docente se ve expuesta continuamente a la influencia disolvente y revolucionaria de las masas descontentas (y para evitarlo se ha tratado de que el maestro permanezca *desarraigado, aislado y no integrado* en las comunidades y grupos dentro de los cuales ejerce su tarea, la cual casi siempre se ha presentado como un medio de civilizar a gentes bárbaras y hostiles). Y a todo ello hay que sumar las condiciones materiales de su vida y trabajo: abandonados a la arbitrariedad de los caciques locales, los maestros se encontraban con locales lóbregos, en un medio que apenas si les estimaba y con unas recompensas económicas que, si las recibían, eran insuficientes para su sustento. De lo miserable de su condición no hay excepciones en los que han escrito acerca del maestro en la pasada centuria.

En éste, como en otros casos, el planteamiento liberal sobre la educación, si bien más acorde con la importancia que la burguesía europea venía concediéndole, es de un irrealismo considerable, muy acorde con la ideologización estéril de nuestro liberalismo decimonónico. Su desconfianza hacia el Estado le lleva a convertir una imprecisa entidad llamada «sociedad» en responsable última de la regulación y organización de la enseñanza. En la práctica, era tanto como abandonar en manos de los únicos grupos organizados y con poder —la Iglesia, en este caso, aliada con las clases dominantes para suministrar educación privada a sus hijos— el control de esta institución. Una consecuencia será que el Estado confiará cada vez más en las fuerzas militares para sujetar a las masas, a las que se mantiene en gran medida fuera del pacto social (desprovistas de recursos, sus derechos políticos se mantienen bajo mínimos). Otro resultado no menos decisivo para comprender la evolución de la educación en nuestro país es que cualquier elaboración teórica, proclama ideológica o proyecto político que pretendía convertir al Estado en centro organizador de la enseñanza, se transformaba automáticamente en planteamiento «pernicioso» directamente enfrentado con el conglomerado de intereses dominantes.

En suma y para concluir este primer acercamiento a nuestro objeto de análisis, la función social del maestro se produce en un contexto en donde el personaje se encuentra *aprisionado* entre dos poderes dispuestos a no dejarle prosperar: De un lado, una militante Iglesia que no está dispuesta a prescindir de ninguno de sus privilegios, entre los que se cuenta la educación de las clases poderosas y la predicación anatematizadora y condenatoria para el resto; de otro, un Estado que puesto al servicio de unas clases muy ligadas al conservadurismo más acérrimo, no es capaz de perfilar otros aparatos que aquellos cuya

misión es mantener por la fuerza a quienes ya han sido moralmente condenados. La suerte que a partir de estos presupuestos corrieron la enseñanza primaria y los maestros, no iba a diferir sustancialmente de la que le fue reservada a sus destinatarios.

2. SOBRE LA (DE)FORMACION DE LOS MAESTROS

A tales orígenes, tal preparación cultural. Desde sus comienzos institucionalizados hasta prácticamente nuestros días, la formación de los maestros se ha movido dentro de dos coordenadas bien delimitadas: *una escasa y pobre instrucción y un bajo nivel de expectativas.* En efecto, el siglo XIX no supone una ruptura de la tendencia general que ya en el siglo XVII se detectaba: Las crónicas de la España barroca describen a los maestros de primeras letras como «bárbaros idiotas» (4). Y desde entonces en adelante encontramos unanimidad en todos los escritores al enjuiciarlos, sin que se tomen medidas eficaces para remediar tal estado de cosas. Los intentos son fragmentarios y con una débil repercusión sobre la capacitación cultural y profesional de estos enseñantes. Veámoslos.

Por el Reglamento de 1821 se establece la necesidad de un examen para poder desempeñar el oficio de enseñante en escuelas públicas. El Plan del Duque de Rivas (1836) y la Ley de 1838 asignan a las Escuelas Normales el cometido de la preparación de los maestros, que deben reunir las siguientes condiciones: tener cumplidos 20 años, poseer un certificado de buena conducta (expedido por el municipio o el cura) y poseer el correspondiente título. A esta época corresponde la creación de la Normal de Madrid bajo la dirección de Pablo Montesino. En realidad, de aquellas exigencias sólo el certificado de buena conducta va a tener trascendencia, como se corresponde a una función bajo la tutela de los caciques y la Iglesia.

A Gil de Zárate corresponde la elaboración de un Plan (1843) destinado a unificar los criterios orientadores de la formación de maestros. Dos son sus notas más características, expresivas además del tipo humano que se pretende modelar. De un lado, a los maestros se les reserva una *vida oscura y de honesta mediocridad;* de otro, los conocimientos a adquirir no pueden ser otros que los pertinentes para ese género de vida: *pocos, sólidos y alejados de prácticas encaminadas a la reflexión y el estudio.* Por encima del saber y aun antes que él, el maestro ha de ser *virtuoso,* es decir, dotado de una personalidad acorde con la moral católica, que para la época no es otra que la defensora de los privilegios de las clases dominantes (5).

En lo sustancial no encontramos variaciones apreciables, por lo que a su formación se refiere, en los maestros posteriores a la Ley Moyano (1857). La única

(4) Kagan, R. L.: *Universidad y sociedad en la España moderna.* Tecnos, Madrid, 1981, p. 56.

(5) Un estudio más detallado de este período se encuentra en Varela, J., y Ortega, F.: *El aprendiz de maestro.* Servicio de Publicaciones, MEC, Madrid, 1984, pp. 19 ss.

novedad radica ahora en que, dentro del proyecto centralizador al que la Ley corresponde, se destina a los maestros a desarrollar una acción pedagógica contra el «extravío social» del pueblo (motivado por ideologías revolucionarias). Mas para tal cometido, no se les proporciona un equipamiento cultural diferente al hasta este momento recibido, ni tampoco el Estado-asume una plena y real competencia educativa. Por todo ello, seguiremos encontrándonos con unos maestros sumidos en la incompetencia, ya que como escribiera E. Vincenti unos años más tarde, «las Normales lanzan pedagogos sin pedagogía y a veces sin ortografía» (6). No por conocidos son menos dramáticos los testimonios dejados por el P. Manjón sobre su escuela y su maestro, competente tan sólo en la aplicación de castigos físicos (7).

Pese a tal cúmulo de carencias, los maestros no parecían ser todo lo ortodoxos que era esperable, razón por la cual Orovio había diseñado un programa de depuración de aquéllos conforme a su comportamiento moral y político. Una orden de agosto de 1868, en vísperas de la Revolución del mismo año, recomienda a los inspectores que extremen su vigilancia en las escuelas para separar a los maestros «inmorales», inculcando a los demás «la necesidad absoluta de que se abstengan de toda participación en contiendas políticas, en banderías de localidad y en reuniones tumultuosas, sin perjuicio de que ejerzan libre y pacíficamente los derechos políticos que las leyes les otorguen» (8).

El dilatado período de la Restauración aporta algunos cambios significativos. El más importante, sin duda, es el que representan institucionistas y regeneracionistas. Frente una realidad escolar de tonos sombríos, este movimiento va a impulsar una renovación del sistema de enseñanza en la que cifran su proyecto de cambio social global. Esta renovación supone para la formación de los maestros la puesta en marcha de instituciones que rebasan los romos horizontes de las Normales. Es lo que sucede con el Museo Pedagógico, los Congresos de Pedagogía y ya en el XX, la Junta de Ampliación de Estudios, organismos que cuidan no sólo de la preparación inicial de los docentes, sino de su continuo perfeccionamiento. Ahora bien, esta revitalización pedagógica conlleva una implicación teórica que limita enormemente la trascendencia de la misma. Para los institucionistas en particular, el maestro es visto bajo un prisma tan *espiritualista* —bien que un espiritualismo laico—, que difícilmente podía corresponderse personaje real alguno con ese ser inconmensurable superior (en lo físico, en lo intelectual y en lo moral) que nos describe Giner (9). Esta idealización no podía conducir sino a donde condujo: al *elitismo* de los institucionistas, un elitismo capaz de crear un reducto (la ILE) más o menos aproximado al ideal, y una despreocupación del resto, es decir, de aquellas clases que venían sufriendo vivamente las maldades de la enseñanza pública. Es en este punto (esencia-

(6) Vincenti, E.: «Claudio Moyano», *Jurisconsultos.* III, 1911, p. 223.

(7) Manjón, A.: *Cosas de antaño, contadas ogaño.* Granada, 1921.

(8) *Colección legislativa,* t. 208. Citado por Peset, M. y J. L.: *La Universidad española (Siglos XVIII y XIX).* Madrid, Taurus, 1974, p. 574.

(9) Giner, F.: *Ensayos.* Madrid, Alianza, 1969, p. 120.

lista y elitista) donde nuestro movimiento educativo más cualificado del siglo XIX difiere de las propuestas europeas del momento, que desde luego han dado unos innegables mejores resultados (10).

El lirismo pedagógico de Giner y sus seguidores, no podía esconder la situación real de un profesorado intelectual mal capacitado. Como ha señalado E. Guerrero, en el último tercio del siglo XIX tan sólo un quince por ciento de estos docentes podía considerarse como adecuadamente instruido (11). El examen a que eran sometidos para ingresar en el oficio se limitaba, en realidad, a comprobar el grado de conocimiento que mostraban la doctrina cristiana, así como a verificar el correspondiente certificado de buena conducta. Incluso era apreciada por los ayuntamientos la poca cultura a la hora de seleccionar a un candidato, prefiriéndose a aquellos que carecían de título por ser más manejables y controlables religiosa y políticamente (12).

Hay que reconocer, empero, que las ideas institucionistas, sumadas a la respuesta derivada de la crisis del 98, suscitaron la necesidad, en algunos círculos sociales y políticos, de dar nuevos aires a la enseñanza y a la formación de maestros. Macías Picavea era consciente del problema de la enseñanza al afirmar que el maestro era «un ser horriblemente formado, mejor dicho, deformado. En las Normales nada se le enseña, pero en cambio le desquician la natural inteligencia, el buen sentido y el sano juicio de las cosas» (13). Inspirados en un diagnóstico semejante, ministros como García Alix y Romanones emprenden una reforma de la enseñanza cuyos ejes consistían en la introducción de contenidos científicos y técnicos en la formación de los maestros, división de esta formación en dos ciclos e impartición de la misma en los institutos, asumiendo al Estado la competencia de pagar a los maestros (1902); asimismo, se establecía la libertad de enseñanza en lo concerniente a los contenidos impartidos.

La reacción a estos tímidos cambios y mejoras no se hizo esperar por parte de los grupos católicos directamente implicados en la enseñanza (por cierto, sus argumentos van a ser tomados con posterioridad, en el Estado Nacional-Católico, y reelaborados como Pedagogía). La reforma fue combatida, entre otras razones, por incluir materias científico-técnicas, capaces, según la reacción católica, de destruir las esencias patrias; porque se perseguía europeizar España, y por difundir la siempre denostada ideología liberal. Este conjunto de innovaciones condujo a la anatemización —su principal portaestandarte fue el jesuita Ruiz Amado— de la enseñanza pública como inmoral y antirreligiosa. Con

(10) Resulta de lo más esclarecedora al respecto la comparación de las coetáneas teorías de Giner y, por ejemplo, Durkeim acerca del papel que corresponde desempeñar a la educación. *Vide* mi trabajo «La educación como forma de dominación: una interpretación de la Sociología de la educación durkeimiana», en el volumen colectivo *Marxismo y Sociología de la educación*. Madrid, Akal, 1986, pp. 219-235.

(11) Guerrero Salom, E.: «La Institución, el sistema educativo y la educación de la clase obrera a finales del siglo», *Revista de Educación*, núm. 243, p. 68.

(12) Estos datos proceden de Turín, Y.: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1982*. Madrid, Aguilar, 1967, pp.

(13) Macías Picavea, R.: *El problema nacional. Hechos, causas, remedios*. Madrid, 1899, p. 122.

ello tuvo lugar un mayor reforzamientó de la enseñanza privada religiosa, que pasa a confundirse con la defensa del conglomerado de intereses e ideología del conservadurismo hispano. Sin embargo, conviene no perder de vista que este conflicto fue más ideológico que real, dado que no se había incrementado el esfuerzo económico para mejorar la enseñanza (España dedicaba, a principios del XX, un 1,5 por 100 de su renta al capítulo educativo), ni las tasas de analfabetismo se redujeron significativamente (por la misma época dicha tasa alcanzaba al 64 por 100 de la población) (14).

Mas si es cierto que las clases dominantes podían estar seguras acerca de la ortodoxia religiosa y tradicionalismo en lo tocante a la enseñanza recibida por sus retoños, no lo es menos que comienza a preocupar el interés y la atención dispensados por el movimiento obrero a la instrucción. Un primer intento de frenar, controlando al mismo tiempo, las realizaciones emprendidas por este movimiento es poner en condiciones culturales más adecuadas a los maestros, de manera que puedan enfrentarse a la educación autónoma que los círculos obreros estaban poniendo en marcha, y de este modo arrebatarles en nombre del Estado, una función que realizaban al margen de él. A este criterio responde el Plan de estudios del Magisterio de 1914, el primero que encara de manera sistemática su formación. Los maestros serán, a partir de ahora, los únicos responsables de la eficacia o ineficacia del sistema de enseñanza. Por otra parte, esta formación inicial se coordina con otras enseñanzas complementarias impartidas en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio —fundada en 1909 para la preparación de inspectores y normalistas— y el Museo Pedagógico. De este modo, queda cerrado el círculo dentro del cual va a moverse el maestro durante largo tiempo: su formación de base, su perfeccionamiento y eventual promoción, sus expectativas y contactos académicos quedan comprendidos dentro de un *mundo aparte,* sin conexiones con el resto del sistema de enseñanza. Podemos hablar, con propiedad, de que a los maestros se los encierra en un circuito cuyo uso se reserva a las clases populares, mientras que el *otro* sistema de enseñanza excluye tanto a los maestros como a aquellas clases. La endogamia y el cierre social y académico dentro de los cuales va a funcionar el magisterio constituyen mecanismos perpetuadores de la rutina, del tradicionalismo, de la falta de estímulos intelectuales y vitales, así como bastiones aseguradores de que cualquier veleidad hacia el cambio será firmemente rechazada. El resultado va a ser, entre otros, el de mantener al maestro en unas condiciones intelectuales deficientísimas, privándole de los conocimientos indispensables y de cualquier contacto con las fuentes capaces de suministrarlos. Un diputado de la época no tuvo empacho en exponer, sin ambages, cuál debía ser la condición cultural del maestro: «Yo creo que el pedagogo no tiene que saber mucho más que el niño; no está en eso la característica del pedagogo; está en saber mejor que el niño, no en saber más» (15). Por donde venimos a encontrarnos

(14) Cfr. respectivamente para ambos datos Turin, Y.: *Op. cit.,* p. 333, y Guerrero Salom, E.: *Op. cit.,* p. 70.

(15) Citado en Varela, J y Ortega, F.: *El aprendiz de maestro,* p. 27. La frase corresponde al diputado Uña y fue pronunciada en el Congreso (1914).

con la máxima evangélica convertida en principio pedagógico: para enseñar es requisito previo haberse infantilizado.

Simultáneamente se está produciendo un efecto que el conservadurismo hispano valoraba y quería: la escuela primaria apenas enseñaba algo, si por algo entendemos el desarrollo de actitudes de rechazo y aversión a la misma. El saber sólo se obtiene allí donde se paga, esto es, en los colegios privados. De ahí que el título expedido por las Normales carezca de todo sentido a la hora de ejercer la docencia en estos últimos centros. Un decreto de 15 de octubre de 1914 nos lo corrobora, al liberalizar a los religiosos de la debida titulación para impartir enseñanza en sus instituciones (16). Por todas estas virtualidades, el Plan de 1914 ha tenido siempre gran predicamento entre las filas conservadoras, muy especialmente entre los pedagogos, tan directamente ligados a ellas y a la doctrina eclesial (17).

La II República supuso un giro espectacular en las orientaciones sobre la enseñanza primaria y el cuidado dispensado a la formación del magisterio. Es todavía hoy el intento más coherente de cuantos se han emprendido en la sociedad española para obtener unos maestros cultural y profesionalmente capacitados. De conformidad con la naturaleza de la educación, a la que se concebía —según Luzuriaga— como un *sistema único* de tres grados, el profesorado tenía que constituir un *todo orgánico* con una *formación equivalente.* Y aunque no llegan a materializarse los deseos de incorporar los estudios de Magisterio a la Universidad, quedan vinculados a ella por medio de la recién creada Sección de Pedagogía (que sustituye a la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio, cercenando así el carácter opaco y cerrado en que los maestros se movían). Se procede a una reforma de las Normales, que se transforman en centros de formación profesional, correspondiendo a los institutos de preparación cultural. Aparecen en el currículo profesional materias científicas hasta ahora negadas por el tradicionalismo (Psicología, Sociología, Economía), al tiempo que se suprimen las otrora poderosas disciplinas ideológicas (Religión y Moral católica). Junto a ello se desarrolla un completo sistema de prácticas en escuelas públicas. Las oposiciones desaparecen para dejar su lugar a cursillos de selección profesional. La inspección pierde su función de control y vigilancia ideológicos y se transforma en un medio de orientación técnica (18). Y *last but not least,* la República incrementó el sueldo de los maestros en un empeño por romper la tendencia que atraía a este oficio a las mentes menos privilegiadas.

---

(16) Puelles Benítez, M. de: *Educación e ideología en la España contemporánea. Barcelona, Labor, 1980, p. 266.*

(17) Setenta años después, este Plan es valorado en los siguientes términos por un pedagogo de postguerra: «un plan sencillo y sensato, el de mayor duración en la historia de España y en el que se formaron 20 promociones de maestros que hicieron posible la extensión eficaz de la enseñanza primaria a todos los niños españoles. Nótese que la vida profesional de estos maestros se desarrolló precisamente entre los años 20 y 70, época en que prácticamente quedó desarraigado el analfabetismo en España». Hoz García, V.: *La educación en la España del siglo XX.* Madrid, Rialp, 1980, p. 169. Una buena muestra de deformación y manipulación ideológicas de la historia.

(18) Cfr. para el período republicano Galán Pérez, M.: *La enseñanza en la Segunda República Española.* Madrid, Edicusa, 1975.

La reacción que siguió a estas medidas y que presidió la política del bienio radical-cedista, muestra elocuentemente la actitud conservadora hacia los maestros y la escuela. Siguiendo a Pío XI se condena que la escuela pase a depender del Estado; se arremete contra la reforma de las Escuelas Normales en lo que tenía de innovación y elevación de sus enseñanzas; se critica como un gran mal que la Iglesia haya perdido su facultad de vigilancia moral sobre los maestros, lo que llevaba consigo la libertad de pensamiento y enseñanza... (19).

Este síndrome ideológico tiene su consolidación y apogeo con el triunfo Nacional-Católico que sigue a la Guerra Civil. Ya en diciembre de 1936, una orden del Gobierno de Franco afirmaba el firme propósito de luchar —también en este terreno— contra la ciencia y sus propagadores, los profesores. Se decía allí que «los individuos que integran esas hordas revolucionarias, cuyos desmanes tanto espanto causan, son sencillamente los hijos espirituales de catedráticos y profesores que, a través de instituciones como la llamada Libre de Enseñanza, forjaron generaciones incrédulas y anárquicas». En consecuencia, «si se quiere hacer fructífera la sangre de nuestros mártires es preciso combatir resueltamente el sistema seguido desde hace más de un siglo de honrar y enaltecer a los inspiradores del mal (...)» (20). Claramente encontramos aquí expuesta esta ideología reaccionaria, que fue la constante del siglo XIX en materia educativa, y que ahora, bajo el triunfo de las armas, pretende barrer con las mínimas conquistas logradas en ese siglo al que se denosta, pero que en realidad es fruto de la misma constelación de fuerzas sociales que apoyan el régimen franquista.

Los hechos se mezclaron con las proclamas ideológicas y fueron más allá que ellas: las depuraciones —física y profesionales— entre los profesores en general y los maestros en particular fueron amplísimas. Y establecido el Estado de la Dictadura, se procedió a una reforma de la formación de los maestros caracterizada por su empobrecimiento absoluto. El objetivo que con ella se persigue es convertir a estos docentes en meros propagadores del ideario católico-político del Movimiento Nacional. Se vuelve, pues, a implantar un sistema de enseñanza de contenido fuertemente *adoctrinador,* con una reducción al mínimo de los contenidos científicos en la formación del Magisterio. De hecho, es de nuevo la conducta moral —sancionada por jefes políticos, curas y Guardia Civil— la que importa. Por tal razón, la Ley de 1945 —inspirada en la encíclica *Divini Illius Magistri*— exime de la exigencia del título de bachiller para el ingreso en las Normales, y libera a los clérigos de la correspondiente titulación para impartir enseñanza. En el Plan de 1950 —vigente hasta prácticamente la Ley de 1970—, aparece otra vez el requisito del bachillerato —sólo el elemental— para

(19) Esta visión clerical-conservadora sigue, por lo demás, activa en nuestros días. He aquí unas expresivas palabras de un pedagogo, ya citado, al revisar la política republicana: «Otros aspectos menos positivos presenta la reforma de los estudios de Magisterio. En primer término, la suspensión de la Religión (...). En segundo término, la mentalidad restrictiva y estatista que se puso de relieve al limitar el ingreso en las Normales (...) dificultaba de hecho la formación de maestros que quisieran dedicarse a la enseñanza privada (...)». García Hoz, V.: *La educación...* cit., p. 170.

(20) Citado por Puelles Benítez, M. de: *Op. cit.,* p. 368.

tener acceso a una formación de tres años en las Normales. La endeblez de este modelo es tal que ni siquiera en los apologistas del bando vencedor, sobre todo en los que tuvieron responsabilidades importantes de orden político o legitimador sobre la enseñanza, encontramos alusiones al mismo.

¿Cuál era la clave de este sistema de corte totalitario? El dictador había dado al respecto la consigna a seguir, según es recogida por la pedagogía oficial: «sois vosotros, los Maestros, los que tenéis que cultivar los ideales nacionales y a los que corresponde la misión extraordinaria y sagrada de forjar la grandeza de España» (21). Para tal cometido, miseria de medios: pocos, mal preparados y peor retribuidos maestros, cuyo bagaje cultural era sobre todo político-religioso: Religión, Moral, Filosofía escolástica y Formación Político-Social forman parte de un currículo del que las escasas disciplinas científicas apenas sí son reconocibles bajo su cobertura ideologizada. El maestro será, a partir de ahora y durante largo tiempo, un «misionero» de segundo orden en esa tarea de moralización que siguió a la Cruzada. Y es ésta una de las razones por las que prolifera tanto la retórica sobre la «vocación» como cualidad casi única y necesaria para el desempeño del magisterio. Convertido el Estado en subsidiario respecto de la educación, el maestro retrocede a la posición —nada gloriosa, ciertamente— del siglo XIX.

Habrían de ser los cambios socio-económicos de los años sesenta, derivados del paso de la autarquía al desarrollo capitalista, los que harían necesario transformar el sistema educativo de conformidad con las exigencias de esta nueva etapa. Un primer intento es la Ley de Enseñanza Primaria de 1965 y el Plan de Magisterio de 1967. Pero será la reforma emprendida por los tecnócratas del tardofranquismo la que llevará adelante el inexcusable ajuste. Los documentos oficiales que la justifican son los primeros en poner de manifiesto la insostenible preparación otorgada a los maestros. Se dice en ellos, entre otras cosas, que los contenidos son de dudoso rigor científico, falta la debida preparación pedagógica y acceden a estos estudios los candidatos no siempre más idóneos. La promulgación de la Ley General de Educación, en 1970, implicará una modificación de los estudios de Magisterio, cuyo examen se ha efectuado en otro trabajo (22). Aquí voy referirme a algunos puntos que me parecen relevantes para el objeto de nuestro análisis. En primer lugar, la pretendida incorporación de las Escuelas Universitarias de Magisterio a la Universidad es más ficticia que real, puesto que su situación dentro de ésta es marginal (por exigirse a su profesorado condiciones académicas desiguales, por atraer a clientelas netamente diferenciadas de la población universitaria en su conjunto y por una organización interna más familiarista y cerrada). En segundo lugar, el Plan de estudios actual es, cuando menos, inconsistente: hay en él asignaturas que bajo un mismo rótulo amalgaman contenidos cuyas epistemes son heterogéneas, mientras que en otras no se sabe bien si se trata de contenidos sustantivos o de didácticas especiales. En fin, la dimensión práctica y profesional suele brillar por su

(21) García Hoz, V.: *Selección pedagógica.* Madrid, Escuela Española, 1948, p. 538.
(22) Varela, J., y Ortega, F.: *Op. cit.*, pp. 40 ss.

ausencia. No se comprende, por todo ello, que hasta el momento nadie haya prestado la atención requerida a estos centros, sin cuya transformación a fondo resulta huera cualquiera política de pretendida mejora de calidad de la enseñanza. Pero se comprueba, una vez más, que la formación de los maestros se sigue rigiendo por esa tendencia histórica de ciclo largo que he expuesto.

3. DE LAS RAZONES DEL ESCASO PRESTIGIO DE UNA PROFESION

«Maestros ignorantes, cuasi mendigos, desprovistos de todo prestigio e influencia social, desconsiderados por la plebe y maltratados por los caciquelos» (23). Este retrato del personaje trazado en el XIX, al que tendremos que recurrir también en el XX, señala los percales bajo los que ha tenido que trascurrir su existencia: *miseria cultural, pobreza material.* Si casi siempre se le ha escatimado el saber, menos aún se le ha proporcionado la dignidad de poder vivir de su oficio. El cual, desarrollado entre esas coordenadas, tenía necesariamente que influir en la procedencia social de los candidatos, en sus cualidades y en la calidad del trabajo desempeñado. Detengámonos en cada uno de estos aspectos.

Durante una largo ciclo histórico, el sustento de los maestros dependía de los ayuntamientos. Como ha quedado escrito más arriba, conservadores y reaccionarios se opusieron continuamente a que el Estado asumiera tal competencia, y los liberales no fueron de otra opinión hasta finales del siglo pasado. El resultado fue, como no podía ser por menos, que los maestros se hayan ido definiendo antes por sus *carencias* que por sus cualidades positivas, y que su oficio lo ejecutasen poco y mal.

En la temprana Ley de 1838 se ponía ya en tela de juicio la labor de unas personas cuyo trabajo no les daba para vivir (24). Una década más tarde, volvemos a encontrar una situación descrita en términos similares (25). Después de aprobada la Ley Moyano, lo corriente es que lo maestros no reciban su exiguo salario (26). A ello han de añadirse los no infrecuentes malos tratos y vejaciones que su miserable condición despertaba. (Que solía compensarse por parte del maestro con una no menor sordidez del ambiente de la escuela.) Y como el ir a peor no parece tener límites, en épocas de crisis financieras, los ayuntamientos reciben instrucciones para que reduzcan los «crecidos gastos» destinados a educación (27).

La Restauración no conlleva mejoras importantes de la vida material de los maestros. Con sueldos inferiores a los de un jornalero (28), y eso en caso de re-

(23) Macías Picavea, R.: *El problema nacional...*, cit., p. 124.
(24) *Diario. Congreso (1837-1838),* I, p. 685.
(25) Real Decreto 23-septiembre-1847. *Colección de instrucción primaria,* 77, pp. 6-7.
(26) Vincenti, E.: *Op. cit.,* p. 223.
(27) *Colección legislativa,* t. 28. (Orden 14-febrero-1859).

cibirlos, no es sorprendente que estuvieran «desesperados de su porvenir» (Manjón). Tal modo de vida era, desde luego, todo menos un acicate para atraer a mucha gente a la profesión. En efecto, a fines del siglo XIX en España no hay más de un maestro por cada mil habitantes.

Despojados los ayuntamientos de todo poder y autonomía y entregados a los caciques —por obra y gracia de la reforma de los moderados que, como más tarde consagraría la Constitución de 1876, hacía depender los ayuntamientos de un sistema de designación no electiva—; tutelada la enseñanza por la Iglesia, el maestro queda sometido al arbitrio de ambas instancias. En la medida que las juntas locales tenían potestad sobre su persona y acciones, el maestro quedaba reducido a desempeñar una función que agradase a las clases dominantes: cuanta menos instrucción se difunda a las masas populares, mejor: *moralizar* y *disciplinar físicamente* van a ser las específicas funciones reservadas a estos enseñantes.

Corresponderá a Romanones, en 1902, transferir al Estado la responsabilidad de pagar a los maestros. Pero esta asunción de competencias por parte del Estado se hace de manera incompleta y desventajosa para las clases modestas. En efecto, el Estado sólo pagaba dos terceras partes del salario, correspondiendo sufragar el resto a los padres. Ya en su época se subrayó el carácter discriminatorio de esta medida: al ser los usuarios de la enseñanza primaria hijos de las familias con menos recursos económicos, difícilmente iban a aportar cantidad alguna, con lo que tenía lugar un efecto previsible: estos niños no iban a la escuela (29).

Un orden de cosas similar perdura hasta la II República. En ella hay un notable incremento salarial para los maestros, si exceptuamos el período radical-cedista, durante el cual tiene lugar un decremento significativo, ya que las plazas que entonces se crean (1934) se dotan con cantidades iguales a las que se percibían en la época previa a la proclamación de la República (30).

El triunfo del Movimiento Nacional tiene, en el terreno económico, consecuencias paralelas a las habidas en la formación cultural: una drástica reducción salarial que obliga al pluriempleo. Este, en un número de casos que podemos considerar significativos, se dirigía a organizar y mantener un sistema de enseñanza *paralelo y superior* al de la escuela primaria. Es decir, el maestro venía a simultanear la escuela para los hijos de clases bajas, con «clases particulares» para quienes disponían de medios para pagarlas (por lo general, las clases medias, especialmente rurales). De esta compatibilidad de enseñanzas, se derivan no pocas contradicciones para la posición y *status* del maestro, que por un lado tenía una posición objetivamente definida por su vinculación a la enseñanza para «pobres» en la escuela pública, pero cuyo prestigio y sobresueldo venían por su éxito o fracaso en el ejercicio privado de la docencia. Por lo general,

(28) Turin, Y.: *La educación y la escuela...*, cit., p. 91.
(29) *Ibídem*, p. 334.

esta última acción pedagógica cumplía tres funciones: *reforzar* la enseñanza de aquellos sujetos que asistían a colegios privados; *sustituir* la falta de instituciones de enseñanza media preparando —por libre— para el bachillerato, y *reproducir* el propio cuerpo del Magisterio (una nutrida proporción de los maestros que cursaron el Plan de 1950 lo hicieron bajo la tutela de otro maestro).

De la penuria económica y sus secuelas se derivan otras consecuencias no menos determinantes a la hora de configurar la profesioón. La primera de ellas es que, salvo excepciones de rigor, este oficio no atraía a personas valiosas. Esta característica es constante en nuestra historia escolar. No es necesario recurrir a tiempos remotos para encontrar confirmación de ella. En las postrimerías del XIX, se pensaba que la falta de personal competente era el mayor de los obstáculos para organizar una enseñanza primaria que sirviera para algo (31). Recién inaugurado el presente siglo, Romanones insistía en que «mientras no se les pague, no se podrá tener maestros: carecemos del factor esencial para la educación nacional» (32), del cual se carece por tener confiada la escuela a maestros y curas, míseros por igual. Y ya en nuestros días, el informe que sirve de base a la reforma de 1970, reconoce una de las debilidades del sistema de enseñanza en estos rasgos de su profesorado: bajas retribuciones y afluencia a las Normales de estudiantes en muchos fracasados en otros intentos académicos o profesionales (33). Y esta tendencia tiene hoy una vigencia importante, no residual (34).

En dependencia directa de lo anterior se encuentra otro dato muy significativo, cual es el *origen social* de los maestros. Aunque no disponemos de series históricas al respecto, los testimonios documentales y las cifras actuales permiten detectar una constante histórica. El reclutamiento se ha venido haciendo entre las clases medias, en especial en su estrato bajo. «Tradicionalmente —escribe Lerena—, el origen social de los maestros ha venido definido por estos tres elementos: origen de clases medias —sobre todo de clase media-baja—, con una muy fuerte participación de la sociedad rural y con una significativa presencia del proletariado. Todo indica que estas coordenadas básicamente se mantienen en la última década» (35). Así, se destinan a la enseñanza primaria, prácticamente la única a la que accederán las clases subalternas, grupos y personas que se encuentran situadas en estratos sociales no muy distantes y superiores a estas clases, pero sí lo suficiente como para diferenciarse y actuar como agentes de aculturación, transmitiendo códigos y pautas propios de la clase media.

---

(30) Pérez Galán: *Op. cit.*, p. 339.
(31) Turin: *Op. cit.*, p. 311.
(32) *Diario del Senado* (23-diciembre-1901), p. 1886.
(32) MEC: *La educación en España. Bases para una política educativa.* Madrid, 1969, pp. 54 y 172.
(34) Varela, J., y Ortega, F.: *Op. cit.*, pp. 65 ss.
(35) Lerena, C.: «El oficio de maestro», *Sistema,* 50-51, 1982, p. 84. Una confirmación más lejana en Pérez Díaz, V.: *Cambio tecnológico y procesos educativos en España.* Seminarios y ediciones, Madrid, 1972, p. 150. Otra más cercana en Varela, J., y Ortega, F.: *El aprendiz de maestro,* cit., pp. 55 ss.

El origen social da lugar a otras implicaciones. Por lo pronto, asegura la estricta *separación,* durante el proceso de socialización, de las clases altas y bajas. En segundo lugar, al encomendarse la enseñanza privada a un estrato cuyo capital cultural es exclusivamente el que en pequeñas dosis le ha prestado el sistema de enseñanza mismo, *limita* las posibilidades de transmisión de saberes cuanto la creación de expectativas (minando así toda meritocracia que se plantee exclusivamente en el dominio educativo). En tercer lugar, la proximidad objetiva entre la clase de procedencia y aquella otra con la cual tienen que vérselas en su trabajo, tiene el efecto psicosocial de prevenir al maestro contra cualquier familiaridad contagiosa que le lleve a confundirse con los que, por definición, son de rango inferior. De aquí se deriva uno de los rasgos más definitorios de la incardinación del maestro en la estructura social: su *no integración* en el medio social donde trabaja, con el consiguiente distanciamiento y aislamiento respecto de los grupos sociales sobre los que ejerce su acción. Por último, al moverse en un espacio social en el que origen de clase, equipamiento cultural, nivel de ingresos y clientes se mantienen dentro de límites modestos, el maestro tiene a su disposición un *status* no menos modesto y frágil.

A mayor abundamiento, las condiciones materiales de su profesión —escuela y medios didácticos— no han gozado de mejores cualidades. De las «cuadras destartaladas» que fueron las escuelas en el XIX, sólo tardíamente y no muy satisfactoriamente se ha pasado a escuelas más dignas. A ello hay que añadir la preponderancia de escuelas unitarias atiborradas de alumnos, la ausencia de bibliotecas, la tiza como recurso didáctico exclusivo y un largo etcétera, que nos permite situarnos en unas instituciones en poco o nada apropiadas para estimular positivamente a nadie.

Otro de los elementos que perfilan el magisterio es la marcada presencia en él de mujeres. En una sociedad que excluye a las mujeres del trabajo extradoméstico, su mayoritaria inserción en la enseñanza primaria nos revela que la escuela es un segundo hogar, y que el trabajo docente, como el del hogar, tiene asignada una función y un prestigio de muy segundo orden. Es por lo que mientras que para una mujer dedicarse al magisterio podía constituir —si era de origen humilde— una cierta movilidad ascendente, rara vez lo era para el varón. La de maestro es, por tanto, una profesión abiertamente feminizada, ya que los valores que en ella se ponen en juego se corresponden con su naturaleza y con el sexo de los agentes que mayoritariamente la desarrollan. Y son por ello las mujeres maestras quienes se identifican más ampliamente con su trabajo (36).

Todas estas características vienen a configurar el magisterio como una *semi-profesión,* esto es, una actividad que, reservada a sujetos de clases medias-bajas (en su mayoría), no exige un excesivo esfuerzo ni una cuidadosa formación académica para desempeñar un trabajo de «cuello-blanco». Mas es esta natura-

(36) Varela, J., y Ortega, F.: *Op. cit.,* pp. 68 ss. Datos recientes continúan avalando esta persistente feminización del profesorado del nivel básico: González-Anleo, J.: *El sistema educativo español.* Madrid, Instituto de Estudios Económicos, 1985, p. 114.

leza del oficio la que descubre la ambigua posición a que se ven abocados sus miembros: los maestros no constituyen una profesión genuina de clase media, perteneciendo a lo que Mills ha llamado «proletarios económicos de las profesiones», en virtud de una promoción limitada a la «zona de amortiguamiento» entre las clases medias y bajas (37). Ello trae consigo, entre otras, la consecuencia de mantener al maestro fuera de las asociaciones sindicales del proletariado e incapaz de construir organizaciones propias de los profesionales. Lo que redunda en un mayor aislamiento, esta vez como grupo profesional, que deja indefenso y privado de respaldo a un personaje que por las propias exigencias de su trabajo vive ya en un cierto grado de individualismo.

4. LA PEDAGOGIA COMO IDEOLOGIA DEL ADOCTRINAMIENTO MORAL

No deja de ser extremadamente sorprendente que esta realidad del magisterio no haya dispuesto de una teoría mínimamente esclarecedora de la situación; antes al contrario, lo que ha venido considerándose como teoría específica de la educación —la Pedagogía—, no ha cejado en su empeño de ofrecer una imagen idealizada del maestro y su misión. De hecho, estamos muy lejos de una teoría entendida en sentido estricto, y lo que en ese saber pedagógico hallamos es una ideología encubridora —por justificarla— de la miserable condición de las prácticas escolares. El concepto medular de esta concepción es el de «vocación»: el magisterio entendido como vocación. Tan sólo el sacerdocio aventajará en nuestra sociedad en lo concerniente a sus fundamentos vocacionales al maestro. No es por casualidad, desde luego; los orígenes de ambos oficios son los mismos (38). Y tal como hemos expuesto, en España no consigue despegarse el maestro de su impronta eclesial hasta recientemente, y no de modo absoluto.

De conformidad con esa tutela institucional, moral e ideológica ejercida por la Iglesia, la educación se ha venido entendiendo como una función encomendada por mandato divino a aquélla, que sólo puede ponerla en manos de personas que hayan sentido en su interior la «llamada» para tan excelsa tarea. En esa «llamada» o impulso interior radica la sustancia de la vocación. Si se tiene ésta, lo demás se dará por añadidura. Es más, cuanto mayor insistencia se hace en la vocación como prerrequisito para desempeñar una función, menos importancia se dan a los conocimientos, particularmente si éstos son de orden

(37) Sobre las semi-profesiones sigue siendo interensante el libro de Mills, C. W.: *White-Collar*. Madrid, Aguilar, 1973, p. 174 para la cita. Sobre la denominada «zona de amortiguamiento» y las profesiones en ella comprendidas cfr. Parkin, F.: *Orden político y desigualdades de clase*. Madrid, Debate, 1978, p. 80, y en general todo el capítulo 2.

(38) Sobre los orígenes religiosos de la escuela y del maestro sigue teniendo suma utilidad el libro de Durkheim, E.: *Historia de la educación y de las doctrina pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, La Piqueta, 1982.

científico. Actuar por vocación exige un grado pequeño de dominio intelectual, tal vez por el carácter irracional inherente a aquélla. Y de ahí que allí donde nos encontramos con una enseñanza en manos de grupos e ideología religiosos, como ha sucedido en este país, la preparación cultural del maestro se ha reducido a unos magros contenidos, por lo general de índole moral.

Consecuentemente, el maestro, en la sociedad española, que en la práctica mantenía una dependencia ideológica de la Iglesia, tenía que estar en posesión de las cualidades propias para realizar la función casi exclusiva que se le encomendaba: la *inculcación y el adoctrinamiento religiosos.* Para adoctrinar, lo que hace falta no es saber, sino *creer,* tener fe y entregarse ciegamente y sin esperar recompensas en este mundo a la misión sagrada.

Me referiré brevemente a algunos de los pasos históricos que han contribuido a configurar entre nosotros el oficio de enseñante bajo los ropajes sacrales. Recién acabada la Guerra de la Independencia, se devuelve a la Iglesia la custodia de la enseñanza primaria, a fin de desterrar, de una vez por todas, los «males» (Ilustración, ciencia, liberalismo, etc.) de la sociedad. Un poco más adelante, durante la «ominosa década», la educación se modela como un claro instrumento de adoctrinamiento católico y monárquico (39). La Iglesia, por lo demás, adquiere el derecho de vigilar toda la enseñanza para asegurar la pureza dogmática de los contenidos y la pertinente conducta moral de los enseñantes; control más estricto y rígido en el caso de los maestros, ya que para acceder a la docencia era requisito indispensable una certificado expedido por un clérigo.

Conforme el siglo XIX toca a su fin y entramos en la centuria actual, la vigilancia eclesial continúa, sólo que ahora los objetivos perseguidos se han modificado, acorde con los nuevos «males» de la época. El combate se dirige contra las organizaciones e ideologías del movimiento obrero. Varios hechos abonan que el sistema escolar se ha convertido en un campo de Agramante. El descubrimiento efectuado por los anarquistas (40) y en menor medida por los socialistas (41), sobre las posibilidades de la enseñanza para redimir a las masas de la ignorancia al tiempo que se propagan entre ellas las ideologías revolucionarias, produce un reforzamiento del control eclesial —y estatal— sobre los maestros. La reacción actúa en dos frentes: descalificación global del maestro que no es un buen católico (42), y una mayor intensificación de los contenidos de carácter moral en su formación. Si además tenemos en cuenta que la reacción se dirige también a combatir a los institucionistas, decididos partidarios de la

---

(39) El control para que se cumpla esta función no duda en emplear los medios más expeditivos. Se conoce el caso de un maestro que fue ejecutado por la Inquisición por no acudir a misa, no salir fuera de la escuela al paso del viático y enseñar la religión natural. Cfr. Puelles Benítez, M. de: *Op. cit.,* . p. 82.

(40) Díaz del Moral, J.: *Historia de las agitaciones campesinas andaluzas.* Madrid, Alianza, 1967, pp. 70, 190, 304-305, 377.

(41) Rodríguez Guerra, J.: *La educación en una estrategia de cambio social. Análisis histórico: el PSOE (1879-1918).* Tesis doctoral inédita, Uni. La Laguna, 1986.

(42) Al que no lo es se le compara con el diablo: Sardá y Salvany, F.: *El liberalismo es pecado,* Barcelona, 1960, 20.ª edición, p. 94.

modernización —al modo europeo— de nuestra sociedad, encontramos que aquélla desterrará, por nocivos, los contenidos científicos de la enseñanza primaria y, por ello, de la formación del maestro.

La confrontación que expresa con mayor nitidez la función reservada por las clases dominantes al maestro, es la que se denominó «libertad de enseñanza». Tal expresión, en el caso de la escuela primaria, presupone que se niega a la institución política por excelencia de la sociedad civil —el Estado— el derecho a regular la enseñanza, correspondiendo esa atribución, por derecho divino, a la Iglesia. Este es el pensamiento reaccionario español, que ha conducido al monopolio eclesial en el ámbito de la educación, si no siempre sobre la titularidad de los centros, prácticamente en todos los casos sobre contenidos y conducta de los docentes.

Si éste ha sido el entramado histórico y social que ha permitido que el magisterio fragüe como un oficio por vocación, con todas las implicaciones religiosas a que me he referido, aún queda por analizar un producto pseudoteórico, con los mismos orígenes, y que ha pasado por ser un saber específico de la educación. Se trata, claro está, de la Pedagogía. Cierto que en buena parte de los paradigmas pedagógicos no procedentes del campo religioso, suele respirarse ese esencialismo que idealiza y recubre al maestro de un aura que impide a los propios interesados reflexionar sobre su tarea: es el caso, en nuestra sociedad, de la pedagogía institucionista. Pero dado que para esta corriente son muy importantes los conocimientos científicos, y que su influencia ha sido limitada en la conformación de la teoría y la práctica escolares, no haré hincapié en ella.

Muy diferente es el caso de la pedagogía que se elabora al finalizar la Guerra Civil. En ella se van a recoger los postulados esenciales de todo el conservadurismo precedente, que mezclados con algunas dosis de teología y filosofía escolástica, servirán para cimentar el sistema escolar del Nacional-Catolicismo. Prontamente, uno de los representantes más conspicuos de esta corriente podía afirmar: «La labor del Magisterio ha de subir de plano. La Instrucción importa poco que sea grande o chica: lo indispensable, lo preciso, es educar» (43). Puesto que ya hemos visto que la instrucción que se proporcionó fue, en efecto, «chica», no queda otra opción que detenerse en descifrar qué significado ha tenido para la pedagogía nacional-católica la palabra «educar», aspecto en el que al parecer se centraron de modo exclusivo. Para el mismo autor y durante mucho tiempo para todos los grupos que monopolizaron la pedagogía, la educación consistía en explicitar una serie de cualidades que el ser humano traía en su naturaleza (44). ¿En qué consisten dichas cualidades? Sustancialmente en principios de ascendencia divina. Como escribía otro ideólogo de la misma corriente:

---

(43) García Hoz, V.: *Selección pedagógica,* cit., p. 539.

(44) García Hoz, V.: *Principios de Pedagogía sistemática.* Madrid, Rialp, 1960, cap. I. Estas creencias se difundieron entre los maestros, principalmente a través de un manual de Sánchez Buchón, C.: *Pedagogía.* Bilbao, Institución Teresiana, 1953, que en las reediciones de los años sesenta fue profusamente utilizado en las Escuelas Normales.

«(...) Dios es educador por antonomasia. Obrando desde la interioridad del educando, más que educir, inyecta o inocula la forma educativa actualizadora de la potencia obedencial. En este orden, todos los demás agentes son meros cooperadores, y los medios utilizados, meros instrumentos» (45). Hemos dado, finalmente, con el centro mismo de estas especulaciones. El maestro tiene que habérselas, nada menos, que con materiales divinos que tienen ya trazado su destino. Por lo tanto, su práctica, como la de sacerdote, se produce en la esfera de lo sacro, reservada a aquellos designados también por Dios —esa es la «vocación»— a desempeñarla. Y no hay mejor modelo a imitar por el educador que el propuesto por un inspector en la década de los sesenta: Jesucristo (46).

La personalidad en la que ha de asentarse una vocación de esta naturaleza debe disponer de una estricta *conciencia religiosa,* así como vivir en un cierto *aislamiento,* próximo al del asceta, para no contaminarse de las impurezas mundanas. La formación de la personalidad del maestro para vivir en soledad será la máxima de esta pedagogía de la lucha ascética (47). La traducción práctica de este sistema de valores es el mantenimiento del maestro en deplorables condiciones culturales y materiales, vuelto sobre sí mismo, en donde ha de encontrar los motivos y principios rectores de su acción (principios, por supuesto, inculcados y mantenidos por las múltiples instancias religiosas que envuelven la práctica docente). Mas por su no integración en los grupos en donde se desempeña profesionalmente, el maestro podrá ser convencido de que su misión es de rango similar a la del misionero en tierra de infieles. Con el consiguiente desprecio de la cultura popular y la reducción de la misma a alguna de las múltiples fuerzas del «mal» que operan en la sociedad.

Aún más: una ideología que se desentiende, como aspecto secundario, del conocimiento y que prescinde del medio social, está propiciando un tipo de profesional bien característico. Puesto que lo esencial es esa vida interior, poca importancia ha de darse a las condiciones reales de vida (exterior) y menos, si cabe, al papel que juega la Administración escolar a la hora de mejorar la situación. El resultado ha sido el *abandono* como principio orientador de la política educativa. Por ser extraño a aquellos con quienes convive, no sólo la edu-

---

(45) González Alvarez, G.: *Filosofía de la educación.* Troquel, Buenos Aires, 1977, 4.ª ed., p. 121. En la misma línea Millán Puelles, A.: *Formación de la personalidad.* Madrid, Rialp, 1963. En el mismo espectro sociológico e ideológico hay que situar algunos intentos recientes de cambiar el lenguaje y manipular resultados científicos para llegar al mismo resultado espiritualista. (Un buen ejemplo de ello es Ibáñez Martín, J. A.: *Hacia una formación humanística.* Barcelona, Herder, 1975).

(46) Serrano de Haro, A.: *Jesucristo, lección y ejemplo de educadores.* Madrid, Escuela Española, 1963. Prólogo de A. Galino Carrillo.

(47) No tienen desperdicio las palabras que sobre el maestro rural escribe García Hoz, a propósito de su soledad: «(ésta) le permite una mayor concentración en la tarea escolar, un mayor intensidad en la vida de relación con sus discípulos. Las cosas, él mismo, Dios, están más a punto para conversar en la soledad de una pequeña aldea que en la multitud de una gran población». «El problema de la formación rural del maestro es fundamentalmente de personalidad (...) tal formación ha de orientarse principalmente a la capacidad de vivir en soledad». García Hoz, V.: *El nacimiento de la intimidad.* Madrid, Rialp, 1980, 3.ª edición, pp. 56 y 61.

cación impartida ha de tener escasa sensibilidad hacia las características y necesidades del entorno, sino que incluso a éste lo enjuiciará a través de perjuicios. En fin, sin vínculos sociales, el maestro estará en inmejorable posición para ser manejado por medio de esa instancia que los poderes religiosos le han creado, la conciencia, único reducto al que parece estarle permitido el acceso.

En resumen, nos hallamos ante una ideología, cual es la Pedagogía nacional-católica, que ha producido un modelo de magisterio como *oficio ideológico,* o si se quiere, como práctica de la manipulación al servicio de los intereses de determinados sectores hegemónicos en nuestra sociedad. Las peculiaridades de un oficio así entendido podemos resumirlas en las siguientes: 1) Un *bajo nivel cultural* y una voluntad decidida de estimular lo menos posible la inteligencia del maestro. 2) Formación de una *personalidad* en éste de *contenidos espiritualistas,* en donde un inaprensible y desde luego no cultivable elemento, la «vocación», agota toda su estructura. 3) Conversión de la acción educadora en *adoctrinamiento* religioso. 4) Negación de la importancia de los medios materiales para el eficaz ejercicio de la profesión. 5) *Bloqueo teórico,* tendente a impedir que el maestro disponga de unas herramientas intelectuales que le posibiliten abandonar la postración en que ha venido desenvolviéndose. 6) Y como un lógico corolario práctico, el virtual dominio de una buena parte de las instituciones pedagógicas, sobre todo las encargadas de preparar a los maestros y aquellas otras de rango universitario, por parte de sectores clericales, que han sido firmes baluartes contra todo empeño de transformación y promoción del magisterio como profesión.

E S T U D I O S

LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO EN ESPAÑA: ALGUNAS REFLEXIONES HISTORICAS Y ACTUALES PARA UNA ALTERNATIVA (*)

JAUME CARBONELL SEBARROJA (**)

«El maestro tiene que ser un hombre capaz de interpretar no sólo los problemas de la cultura viva, sino también los del trabajo, la producción, la ciencia y las relaciones sociales (. . .). Debe conocer los instrumentos que la psicología, la pedagogía y la sociología ponen al servicio de la educación, y no sólo de una manera formal sino a través de la experimentación práctica» (1).

(Dina Bertoni)

«El maestro no es el portador de la verdad sino del método. Ha de facilitar instrumentos para superar la fragilidad de los conceptos y herramientas para producir y construir nuevas nociones» (2).

(Francesco Tonucci)

ALGUNOS ANTECEDENTES HISTORICOS (3)

Los análisis sobre la génesis y el desarrollo de nuestro sistema educativo han explicado con suficiente claridad su escasa relación con el entorno social y con las necesidades de nuestra sociedad, en vías de modernización e industrialización. Desde que en España, a mediados del siglo pasado, empezaron a funcionar las Escuelas Normales en las capitales de provincia, de acuerdo con la división administrativa establecida en 1833, estas instituciones se han convertido en trincheras de primera línea para preservar a la escuela del progreso científico y de la innovación pedagógica.

(*) Ponencia desarrollada en el Simposio «Teoría y práctica de la innovación en la formación y el perfeccionamiento del profesorado», organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado de Madrid en febrero de 1984.

(**) Escuela de Maestros Balmes de Vic. *Cuadernos de Pedagogía.*

(1) Dina Bertoni: *Historia de la didáctica.* Tomo I. *Los métodos. La condición del maestro.* Barcelona, Avance. 19 pp. 144-145.

(2) Francesco Tonucci: Conferencia pronunciada en el mes de mayo de 1983 en Barcelona con motivo de la entrega de los «Premis d'educació BARCANOVA».

(3) Para este apartado ver: Manuel de Guzmán: *Cómo se han formado los maestros. 1871 a 1971. Cien años de disposiciones oficiales. Prima Luce.* Madrid, 1973; Jordi Mones i Pujol-Busquets; *Le rôle de l'instituteur dans la société catalane du XIXéne siècle.* Badalona. 1989 (Inédito).

Jaume Carbonell: *L'Escòla Normal de la Generalitat,* Barcelona, Ed. 62, 1977; Francisco Giner de los Ríos: *Ensayos sobre educación.* Madrid, 1922; Joaquín Costa: *Maestro, escuela, patria.* Madrid, 1916; Pedro Loperena: *Cómo el Estado forma a sus maestros.* Barcelona, 1921; Lorenzo Luzuriaga: *La preparación de los maestros.* Madrid, 1981.

Esos centros de formación del magisterio se estructuran según los modelos rígidos y cerrados de los establecimientos eclesiásticos o militares. El régimen de internado y la disciplina son introducidos por las clases dirigentes para lograr un mayor control ideológico sobre el alumnado. La Escuela Normal ha pretendido, así, modelar personalidades acordes con un determinado esquema cultural e ideológico, producto casi siempre de las fuerzas más retardatarias de la sociedad. La dinámica de la formación del maestro se ha visto privada de una conexión con la sociedad, con la vida real.

Los planes de estudio reflejan el menosprecio por la cualificación profesional: las materias de enseñanza son las mismas que se imparten en la escuela primaria, pero desarrolladas con mayor amplitud. Los estudios técnicos o de carácter pedagógico son ignorados. El maestro no los precisa para ejercer su oficio en la escuela del leer, del escribir y del contar, donde la caligrafía es la pauta para evaluar la calidad pedagógica y la doctrina cristiana casi la única materia de signo instrumental.

El magisterio se plantea siempre en términos de vocación religiosa: «el maestro no se hace sino que nace», existiendo una estrecha y sospechosa coincidencia entre los objetivos educativos, los religiosos y los de la sociedad civil. Como dice Cardedera: «La escuela es el pórtico del templo» (4). Monés ha analizado detenidamente este aspecto y pone de relieve el grado extremo de moralidad y religiosidad que se exige a los maestros y a los estudiantes de magisterio.

El plan Bergamín de Magisterio (1914), uno de los planes de mayor relevancia de nuestro siglo, introdujo unas tímidas mejoras en aras a la dignificación docente (edad mínima de 15 años para acceder a la carrera, cuatro años de estudios, unificación del título elemental y superior, establecimiento de Escuelas anexas a las Normales para impulsar la experimentación pedagógica, mayor racionalización de los contenidos...).

Sin embargo, el Plan de 1914 continúa siendo excesivamente doctrinal y los contenidos culturales priman sobre los conocimientos profesionales y pedagógicos. No figuraba en el Plan ni una sola asignatura de Metodología o de Didáctica. Y ¿cómo podría hablar Bergamín de ir introduciendo en las escuelas prácticas anejas a los avances de la moderna pedagogía, cuando, además, el plan ignoraba toda referencia de la psicología y a las ciencias experimentales?

Ese modelo pedagógico tradicional es cuestionado por los sectores más dinámicos de la sociedad, adscritos al reformismo de la Institución Libre de Enseñanza y al incipiente movimiento de renovación pedagógica catalán. Todos ellos se inspiran en los postulados de la Escuela Nueva y tienen una sobredosis de fe e idealismo en la función de la escuela y del maestro como agente de la regeneración moral, cultural y social. «Dadme un buen maestro —dice Cossío— y él improvisará el local de la escuela si faltare, él inventará el material de en-

(4) Mario Carderera: *Diccionario y método de enseñanza.* Madrid, 1884, 3.ª edición. Volumen II. p. 100.

señanza, él hará que la asignatura sea perfecta» (5). Esos nuevos planteamientos, al no tener cabida en el sistema escolar oficial, se plasman en diversas iniciativas privadas. Cabe destacar, en cuanto a la formación de los maestros, la importancia que tuvo el Museo Pedagógico Nacional y la Escuela Superior de Magisterio, que funcionaron en Madrid dependiendo de la I. L. F., así como la «Escòla de Mestres» creada por Joan Bardina (1906-1910) y «Els Estudis Normals de la Mancomunitat» (1914-1923), ambas ubicadas en Barcelona. De ahí saldrían los futuros cuadros dirigentes de la reforma educativa de la II República.

En sendas instituciones el proceso de formación del maestro se inscribía en esos parámetros: a) El niño constituye el centro del proceso educativo. Por tanto, debe priorizarse el estudio científico de la infancia; b) Es necesario introducir las didácticas y metodologías especiales. No es tan importante adquirir los contenidos de cada materia, como aprender los procesos de adquisición de los conocimientos; y c) La enseñanza teórica, de rango universitario, debe estar relacionada con la práctica escolar y con el entorno socio-cultural. De ahí la importancia de la observación directa, del diálogo profesor/alumno y de las prácticas constantes en los centros de enseñanza.

En la II República y con la aplicación del plan Profesional (1931), esa concepción del magisterio es asumida e impulsada desde las instancias oficiales de poder, que consideran al maestro como «el primer ciudadano de la República».

El nuevo Plan antepone la formación pedagógiga a la instrucción. Se incorporan contenidos tales como la filosofía y la psicología y las metodologías de cada materia; y se prevé un año de prácticas remuneradas tras los tres cursos de formación profesional. Los estudios de Magisterio, además, adquieren rango universitario, al exigirse previo a su acceso el período de cultura general o bachillerato.

Aunque la reforma del magisterio se aplica de forma desigual en las distintas Escuelas, abre la posibilidad de diseñar un nuevo modelo institucional singularmente renovador. Este es el caso, por ejemplo, de la «Escòla Normal de la Generalitat», un centro de carácter experimental que se relaciona, al mismo tiempo con la Universidad y con la escuela básica. Efectivamente, siguiendo el modelo anglosajón, los alumnos asisten a las Facultades Universitarias donde reciben parcialmente los contenidos científico-culturales, y el Seminario de Pedagogía de la «Universidad Autónoma» (embrión de la futura sección de Pedagogía) es animado por el mismo profesorado de la Normal. Por otra parte, el contacto con la escuela primaria es permanente: visitas pedagógicas, observaciones didácticas y el año de prácticas supervisadas conjuntamente por el profesorado de ambos centros y por la Inspección.

En la «Escòla Normal» no hay exámenes ni libros de texto. Las clases tienen un carácter práctico y dinámico. La conversación socrática, la experimen-

(5) Manuel Bartolomé Cossio: Conferencia en Bilbao, 1905. Vid. Lorenzo Luzuriaga: «Ideas pedagógicas de Cossío», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza,* núm. 905.

tación en el laboratorio y la observación directa de la naturaleza sustituyen al método magisterial de la saliva y de la tiza. El objetivo pedagógico no es tanto la transmisión de conocimientos sino enseñar a los maestros a hacer pensar a los niños. Esa nueva manera de formar maestros es posible, todo hay que decirlo, merced al número reducido de alumnos (de 15 a 35 por curso), a que la jornada de estudio dura todo el día, y a la dotación de una óptima red de recursos e instalaciones.

Sin entrar en más detalle sobre la orientación y el funcionamiento de ese centro, sí me gustaría destacar tres aspectos pedagógicamente revolucionarios entonces y de vigencia nada despreciable en la actualidad: a) La concepción de la institución Normal como puente de articulación entre la producción teórica (la Universidad) y la práctica cotidiana (la escuela); b) La incidencia de un contexto institucional más rico, abierto y estimulante (por las relaciones más espontáneas profesor-alumno, por la participación constante y el desarrollo de iniciativas, por la programación más flexible, por la permanencia intensiva en el centro) para formar maestros con una actitud y sensibilidad distinta ante la escuela. Los maestros formados en la República, se afirma, y con razón, llevan un sello especial. Todo eso que suele llamarse currículum oculto influyó mucho más que la biología o las técnicas didácticas que aprendieron; y c) La consideración de la Normal como centro de formación inicial y permanente del profesorado. Cabe decir aquí que las «Escoles d'Estiu» pasaron a depender de la Normal y que ésta organizó unos cursos de perfeccionamiento de maestros rurales. Durante veinte días éstos recibieron enseñanzas del mismo profesorado de la Escuela Normal, sobre las nuevas aportaciones metodológicas de la moderna psicopedagogía, y visitaban grupos escolares. Las plazas de los maestros vacantes eran ocupadas por alumnos de la Escuela.

LA FORMACION DEL MAESTRO DURANTE EL FRANQUISMO O EL FIN TRAUMATICO DE UNA TRADICION RENOVADORA (6)

La plataforma ideológica de la Guerra Civil, del nacional-catolicismo, se sustenta en la trilogía de los eternos valores patria-familia-religión. La depuración del magisterio adquiere tintes inquisitoriales. Se exigen informes de buena conducta de las autoridades civil, eclesiástica y militar para proseguir los estudios de magisterio. Y para ocupar un lugar de trabajo es necesario seguir unos breves cursillos de orientación y perfeccionamiento profesional «para saturar su es-

(6) La bibliografía correspondiente a este apartado es muy amplia. Entre otros materiales pueden consultarse: Manuel de Guzmán: *Ibíd;* José Gimeno Sacristán: *La formación del profesorado de EGB.* Madrid, 1980; Bernardo Martínez Mut: *El perfeccionamiento del profesorado.* Madrid, 1983; J. A. López: «La formación del maestro. Notas históricas». *Cuadernos de Pedagogía,* n.º 69. Setiembre 1980; Fabricio Caivano: «La formación del profesorado. 1940-1983». *Acción Educativa,* n.º 22. Octubre 1983. En ese artículo se incluye una amplia referencia bibliográfica sobre este período educativo.

píritu del contenido religioso y patriótico que informa nuestra cruzada». Ni que decir cabe que estas plazas eran ocupadas mayoritariamente por excombatientes de la cruzada, muy adictos ideológicamente, pero desprovistos de una mínima cualificación profesional. El subdesarrollo cultural y la miseria de la escuela son la consecuencia lógica de la «longa noite», como solía llamarla el poeta Celso Emilio Ferreiro.

En los sucesivos planes de estudio (1940, 1942, 1945 y 1952) la formación del maestro es de carácter básicamente político-doctrinal, escasamente cultural y nada profesional. Es más importante la fidelidad a los inmutables principios fundamentales y a las esencias morales que el conocimiento de la moderna pedagogía, de la didáctica y de la psicología científica. De las treinta y seis asignaturas (treinta y nueve para los niños) solamente seis podrían considerarse, y aún siendo generosos, eminentemente pedagógicas. El resto de asignatura podrían cursarse fácilmente en cualquier centro de enseñanza media. Rodríguez Diéguez, en un interesante análisis sobre la distribución cuantitativa de las asignaturas en este plan, afirma que el 63,2 por ciento del tiempo se dedicaba a las materias de contenido culturales e ideológicos (Religión y Política); el 10,5 por ciento a materias «tradicionales» como caligrafía, labores, etc.; sólo el 13,4 por ciento a materias profesionales (Pedagogía, Didáctica, Psicología) y el 6,8 por ciento restante se dedicaba al estudio de la filosofía.

El ascenso de los sectores neocapitalistas al poder supone una cierta racionalización y modernización del aparato escolar, para adecuarlo a los cambios tecnológicos y productivos. El modelo de enseñanza tradicional va siendo reemplazado por un nuevo modelo de enseñanza tecnocrática, siempre bajo la presión de una creciente demanda cuantitativa y cualitativa.

El Plan de 1967, inspirado en el Plan Profesional de 1931, pero desvirtuado desde sus inicios por el marco político autoritario y por la escasa sensibilidad en torno a la innovación pedagógica, supone un notable aumento de los contenidos profesionales, con la consiguiente pérdida de los aspectos ideológicos más fascistas. En este sentido, cabe señalar la exigencia del bachillerato para acceder a los estudios y la supresión de la enseñanza libre.

Este Plan va a ser muy pronto sustituido por la Ley General de Educación que, en la misma línea profesionalista, se mantiene vigente hasta nuestros días. El contenido del mismo es suficientemente conocido y también las críticas de que ha sido objeto. Destaquemos, sintéticamente, algunas de ellas: inadecuación a las necesidades reales, excesivo número de asignaturas, demasiado especializado, teoricista y poco orientado a la práctica. Algunas Escuelas de Maestros han ido modificando algunos aspectos del currírulum, atendiendo a su contexto cultural o legal específico (o amparándose en algún régimen o estatuto especial).

Lo cierto es, sin embargo, que la Administración central, desde Villar Palasí hasta Mayor Zaragoza, no ha materializado todavía el cambio o los cambios de-

seados en esa parcela educativa. De momento, todo se ha quedado en informes, estudios, comisiones, y jornadas.

LA ALTERNATIVA ¿HACIA DONDE?

No vamos a insistir de nuevo en las reliquias y en las miserias que todavía subsisten hoy en el proceso de formación inicial del profesorado. Sí nos interesa, en cambio, detenernos a señalar por dónde pueden encaminarse hipotéticamente algunas tendencias de reforma del Magisterio. a) Una primera tendencia alternativa (*perspectiva reformista o parcial de currículum*) tratará en primer término, de diagnosticar y de corregir las insuficiencias del plan de estudios y asignaturas: más contenidos y asignaturas actualizadas, nuevas especialidades, aumento de las horas de estudio y de prácticas, distribución del currículum en las distintas Facultades Universitarias, determinación y selección de los contenidos más significativos en las diversas áreas, estrategias para organizar mejor la instrucción y optimizar el rendimiento del alumno...

b) Una segunda tendencia (*perspectiva radical o global del currículum*) trataría de cuestionar, por encima de todo, el modelo institucional y el proceso global de aprendizaje. Y de activar todos los dispositivos para ayudar a los jóvenes a desarrollar diversos modos de pensamiento reflexivo sobre la naturaleza y la experiencia del hombre, a adquirir capacidades activas para la investigación y la resolución de problemas, y otros hábitos y actitudes más críticas, creativas y solidarias. El currículum, en ese caso, consistiría no tanto en un programa de contenidos como en un conjunto de experiencias que los alumnos llevarían a cabo bajo la orientación de la Escuela. O, como dice Mackenzie, «se trata de desarrollar un currículum global integrado y flexible que favorezca los intercambios de los alumnos con los diferentes aspectos del medio, planificados bajo la dirección de la escuela» (7). De cómo esta propuesta podría materializarse en concreto hablaremos más adelante.

Planteadas de forma necesariamente sintética y esquemática esas dos opciones, que en algunos puntos se complementan y en otros se enfrentan con radicalismo, cabría preguntarse hasta qué punto la polémica acerca de la oposición entre contenidos culturales y contenidos profesionales, no resulta estéril o falseada por meros intereses corporativos. En efecto, las instituciones normales, se ha dicho, son hoy las Universidades de peor calidad y los centros más alejados de la realidad escolar. Y nadie duda de que esa situación debe desbloquearse en ambas direcciones. Otra cosa es que se piense que los aspectos culturales, siguiendo el modelo anglosajón, se impartan en las correspondientes Facultades universitarias y la formación teórico-práctica en ciencias de la educa-

(7) Citado por Angel Pérez Gómez: «Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de instrucción». *Vid.* José Gimeno Sacristán/Angel Pérez Gómez: *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid, 1983.

ción, en unas hipotéticas Escuelas Superiores de Magisterio. Con todo, eso no parece el problema fundamental a resolver, sino el de los procesos de adquisición de esos conocimientos.

Otra tentación que conviene evitar es la excesiva especialización. Observamos cómo el desarrollo tecnológico y la consolidación de los sistemas educativos en Europa conlleva una progresiva burocratización académica y una apreciable floración de expertos de todo tipo, que cada día van troceando y compartimentando más el saber. Otro reto de las Escuelas de Maestros es encontrar un equilibrio entre la polivalencia y la especialización. Se precisan maestros capaces de globalizar y de enriquecer las disciplinas básicas que se imparten con las nuevas aportaciones. Maestros a quienes, aunque hayan cursado una especialidad, ésta no les impida poseer un conocimiento de las distintas etapas del niño y de sus procesos de aprendizaje, para no estar condenados el resto de su vida a ejercer en un único ciclo de la enseñanza. La movilidad de un ciclo a otro se impone por imperativos del mercado de trabajo, por problemas de salud mental, y para evitar el estancamiento y la rutina profesional.

El discurso en torno a la reformulación radical de la institución formadora de maestros, decíamos, trata de relacionar y de acercar el proceso de aprendizaje a la experiencia. Pero ¿cómo es la escuela en la que trabajarán los futuros maestros? ¿Qué función cumple? ¿Qué ha cambiado y qué debería cambiar en esa escuela, para que el alumno tomara el sendero de confluencia de conocimientos y experiencia?

En ese breve paréntesis intentaremos desvelar algunos de esos interrogantes. Las cinco tesis pedagógicas que glosamos, casi telegráficamente, nos ayudarán a retomar el hilo conductor más adelante.

1.ª Tesis. La escuela permanece alejada de la realidad y de la experiencia. Las clases dominantes, a través del modelo pedagógico tradicional, han tratado de distanciar al máximo la experiencia práctica de la reflexión, el trabajo manual del intelectual, el campo de la ciudad. La historia de la escuela es también la historia de su alejamiento de la experiencia y también el de la cultura informal o difusa de la cultura académica y formalizada.

La pedagogía tradicional ha consolidado dos mundos: la cultura infantil y espontánea de fuera de la escuela, con sus vivencias, juegos y expresiones, y la cultura fría y libresca de la escuela, donde los niños, amarrados al banco escolar, aprenden pasivamente unos conocimientos que a veces no entienden, que a menudo les aburren y que nunca tienen que ver con lo que les sucede cotidianamente.

También la sociología del conocimiento, desde distintas perspectivas, ha puesto reiteradamente de relieve la desconexión que existe entre el aprendizaje escolar y los fenómenos extraescolares.

2.ª Tesis. Pérdida del poder de la escuela como agente de cultura y socialización. La escuela ha dejado de ser el único lugar de educación. La escuela y el maestro-sa-

cerdote están siendo desplazados por otros instrumentos más poderosos en la producción cultural y en la reproducción ideológica. Algunos autores magnifican el fenómeno de la desescolarización y de la sobreescolarización. McLuhan, quien atribuye la caducidad de la cultura escolar a la explosión de los «mass media», sostiene que se aprende mucho más y más repetidamente en contacto con el mundo exterior que en el recinto de la escuela, y que en menos de veinte años los métodos educativos que hoy conocemos sólo serán un recuerdo (8). Aun dudando de la validez de esas predicciones, lo cierto es que existen suficientes indicios para pensar que están emergiendo nuevos espacios educativos, una especie de escuela paralela, que avanza a un ritmo mucho más acelerado que la institución escolar. Los referimos al vídeo y a la TV, a las nuevas tecnologías del microordenador y de la informática, a la denominada cultura y subcultura infantil y juvenil, y a las múltiples iniciativas relacionadas con el ocio y el tiempo libre (9).

3.ª Tesis. La cultura está en el territorio. La cultura no sólo está en los libros, sino que fundamentalmente se produce en relación con la realidad, con la comprensión y apropiación intelectual de ésta. El territorio es el lugar privilegiado de la cultura difusa, de la experiencia: en él se produce la convivencia entre los hombres, las relaciones de producción, las diversas manifestaciones artísticas y culturales, las tradiciones más ancestrales y las nuevas conquistas de la ciencia y la tecnología. Y el conocimiento y la recreación entorno a lo próximo e inmediato es donde se construyen las categorías intelectuales que van a permitir luego alejarse, distanciarse y acceder a un conocimiento científico y a comportamientos más críticos, creativos y solidarios.

4.ª Tesis. La escuela hace de nexo entre la experiencia y el conocimiento científico. El territorio incluye también a la escuela, es su espacio de repensamiento; es el lugar donde se reflexionan las experiencias diversas que se hacen en él. En la escuela se hace la interiorización de la acción, pero eso no es suficiente. La experiencia es fuente de educación, pero aún no es educación. La escuela es el marco en que esas múltiples experiencias se diseccionan, se desarman y se vuelven a montar en un marco más general, abstracto, en el que los diversos contenidos recobran un sentido absolutamente distinto y distante del actual mosaico de piezas anacrónicas, mundo incomprensible, sin referente ni objetivo alguno...

O, como dice Angel Pérez: «se trata de seleccionar y organizar el conocimiento académico de modo que el alumno asimile significativamente la cultura y el conocimiento científico de la comunidad en que vive».

5.ª Tesis. El territorio debe ofrecer a los alumnos áreas de experiencia y aprendizaje significativas. La comunidad debe arbitrar recursos, dar a conocer sus servicios y abrir nuevos espacios de comunicación e intercambio, para que el territorio

(8) Edmund Carpenter/Marshall McLuhan: *El aula sin muros.* Barcelona, 1981. 3.ª ed.
(9) Luis Racionero: *Del paro al ocio.* Barcelona, 1983.

se convierta en una auténtica ciudad educativa. Se trata de que muchachos y adultos puedan acceder al conocimiento del entorno urbano (su historia, su funcionamiento, sus fuentes energéticas, sus relaciones simbólicas, sus producciones culturales, instituciones, ritos y costumbres, su trabajo y entorno natural) a través de diversas ofertas educativas. Estas áreas de experiencia, bajo una óptica globalizadora e interdisciplinar, deberían abarcar actividades de diverso tipo que proporcionasen: a) nuevos datos y conocimientos para enriquecer la comprensión de la realidad y de la naturaleza en el espacio y en el tiempo; b) el desarrollo de la expresión lúdica y creativa; y c) la posibilidad de desarrollar algún trabajo manual, de intervenir directamente en la producción, para estimular el desarrollo integral y aproximar al alumno al mundo del trabajo (10).

La materialización de esas tesis exige, naturalmente, a la escuela, un largo recorrido y una ruptura radical con sus raíces originarias. Mi propósito, sin embargo, no es discurrir sobre las dificultades y la viabilidad de avanzar hacia esa escuela alternativa. Mi propósito más modesto: tratar de señalar ciertas brechas, ciertos espacios alternativos, que ya desde hoy puedan empezar a abrirse, aunque parcial y tímidamente, en algunas Escuelas de Maestros. Estas Escuelas, por otra parte, no deben ir siempre a remolque de lo que se está haciendo en la escuela básica, bien por indicación oficial o por iniciativa de los núcleos más vanguardistas. Las Escuelas de Maestros deben esforzarse no sólo por incorporar los ensayos y experiencias más innovadoras de la escuela básica, sino también por romper lanzas en la innovación educativa yendo más allá del dictado de los programas oficiales.

En esa dirección, queremos reseñar el interés de cinco núcleos de actividades que, en cierta forma, se están aplicando ya o son susceptibles de llevarse a cabo en algunas Escuelas de Maestros:

1) *Los proyectos de globalización e interdisciplinariedad*

Desde la psicología genética y cognitiva (Piaget, Bruner, Wallon) y desde diversas propuestas metodológicas de la Escuela Nueva (Decroly, Freinet, Kilpatrick, Dewey) se ha demostrado, en la teoría y en la práctica, la bondad y la eficacia de los contenidos, estructuras y técnicas globalizadoras. ¿Por qué sólo se han aplicado en la escuela primaria? La respuesta es obvia: la flexibilidad de los horarios, organización y programación lo permiten y no ocurre así en las Escuelas de Maestros. Estas deberían, previamente, romper drásticamente con el corsé de los horarios establecidos, para desarrollar proyectos y talleres globalizadores e interdisciplinares, de duración variable y con la participación de profesores de los distintos departamentos y la colaboración ocasional de profesores de fuera de la Escuela Normal. Sería una excelente oportunidad para realizar experiencias de aprendizaje significativas en el entorno social y natural.

---

(10) Para el desarrollo de las tesis tercera, cuarta y quinta *vid.* Fabricio Caivano/Jaume Carbonell: «Escuela, cultura y territorio», *Cuadernos de Pedagogía,* n.° 102. Junio 1983; Fiorenzo Alfieri: *Il punto sul pieno: l'uso delle strutture.* Roma, 1981.

El desarrollo de esos proyectos requeriría un número reducido de alumnos y ser contemplados como una parte fundamental del currículum (11).

2) *La autoconstrucción del aprendizaje como investigación*

Si el niño ha de investigar en la escuela, el maestro tiene que estar capacitado previamente para interpretar y aplicar diversas estrategias de investigación. En este sentido es importante promover la auto-socio-construcción del saber y de la personalidad. Una formación, como diría Piaget, de tipo constructivista en la que el futuro maestro se comporta como sujeto activo, como el principal autor de su propia formación. Los alumnos, de ese modo, aprenden a observar, a emitir hipótesis, a analizar y a discutir las bases en que las apoyan, a recurrir a la experimentación para ratificar o invalidar las hipótesis...

La aplicación de la teoría constructivista y de la metodología científica se ha ensayado exitosamente en algunas Escuelas de Maestros, en asignaturas tan distintas como la psicología y las ciencias sociales y experimentales (12).

3) *Las convivencias y los intercambios escolares.*

— *Experiencias relacionadas con la producción.* Se trata de planear estancias de un perído, oscilante entre una semana y un mes, para que el alumno se ponga en contacto directo con el mundo del trabajo realizando un aprendizaje activo y creativo: estancias en Granjas-Escuelas, en Escuelas del medio urbano, en centros de informática, en industrias, en pueblos. La actividad en esos espacios educativos ofrece la posibilidad de: a) reflexionar a partir de la práctica; b) realizar algún trabajo productivo, que sea, a la vez, positivo para el desarrollo integral del alumno y de utilidad social (limpieza de bosques, repoblación forestal, reconstrucción de un pueblo, tareas agrícolas de recolección, estudio de campo, proceso de datos...); c) conocer otros entornos, técnicas, recursos y experiencias, que la Escuela de Maestros nunca puede ofrecer a causa de sus limitaciones institucionales y presupuestarias.

— *Intercambios escolares.* Programar estancias de varios días en régimen de intercambio con alumnos de otras Escuelas de Maestros, a partir de un proyecto de trabajo en común, que permita aproximarse al conocimiento de los espacios culturales y educativos de otro pueblo del Estado español o del extranjero. Los intercambios constituyen una excelente ocasión para confrontar experiencias, establecer lazos de solidaridad y desarrollar el trabajo cooperativo y el proceso de socialización (13).

---

(11) Francisco Imbernon: «La formación inicial y permanente en un marco institucional». Ponencia presentada en este mismo Simposio.

(12) Rafael Porlan, Pedro Canal, José E. García: «Una experiencia en la formación de maestros». *Cuadernos de Pedagogía,* n.º 109. Enero, 1984; Asunción López/Genoveva Sastre: «La enseñanza universitaria: aprender investigando», *Cuadernos de Pedagogía,* n. 110. Febrero, 1984.

(13) Este tipo de experiencias tendrían cabida dentro del plan de intercambios escolares para los niveles de EGB, FP y BUP que está llevando a la práctica el MEC. *Vid.* Orden de 27 de mayo de 1983 por la que se convocan 2.500 ayudas para la realizacion de intercambios escolares.

4) *Las prácticas permanentes en las escuelas*

Programar desde el primer curso las visitas a distintos tipos de escuela para obtener modelos de funcionamiento, programación, métodos, técnicas y algunas prácticas relacionadas con las didácticas especiales. Fomentar el papel de las escuelas y de los maestros tutores de EGB, para que, conjuntamente con el profesor tutor de la Escuela de Maestros, orienten mejor los guiones y las pautas de observación de la institución escolar, del grupo-clase y de su propia actuación (14).

5) *Ampliar al proceso de prácticas más allá de los muros del aula*

El maestro debe familiarizarse con la vida del niño dentro y fuera del aula y del horario escolar, atendiendo a la importancia creciente de los otros espacios educativos o socializadores a los que nos referíamos hace un momento.

En esa línea es provechoso que el alumno pueda realizar algún tipo de práctica en diferentes ámbitos:

a) Los diversos momentos y actividades de la escuela: comedor escolar, recreo, excursiones, talleres, intercambios escolares, deportes y otro tipo de actividades complementarias.

b) La amplia red de servicios y actividades de apoyo a la renovación pedagógica: centros de recursos pedagógicos; escuelas de la naturaleza; departamentos pedagógicos de los museos; fábricas y servicios públicos; campañas de dinamización teatral y cinematográfica; planes de educación compensatoria; casas del maestro...

c) Las ofertas que se hacen durante el tiempo libre: clubs de tiempo libre, centros cívicos, colonias de verano, campamentos, ludotecas, bibliotecas infantiles, emisoras de radio...

d) Otros ámbitos educativos relacionados con lo que hoy se denomina la educación especializada: colectivos infantiles y residencias para niños con problemática psicosocial, educadores de calle (para conocer realmente las causas de fenómenos tan dramáticamente en alza como la droga y la delincuencia o como el absentismo escolar, que empieza a detectarse en algunas grandes ciudades) (15), animación socio-cultural, deficiencia física y psíquica...

---

(14) Escòla de Mestres de Sant Cugat: «Una aportación metodológica a la formación inicial y permanente del profesorado a través de las prácticas docentes y de la didáctica». Ponencia presentada en este mismo Simposio.

(15) Ese fenómeno requiere la intervención pedagógica de la figura del educador de calle que, contratado por los ayuntamientos o por las respectivas comunidades autónomas, deben trabajar coordinadamente con los maestros de las escuelas de la zona y dentro del Consejo educativo de distrito.

TRES CONDICIONES BASICAS, TRES, PARA HACER OPERATIVO ESTE CAMBIO

Todo cuanto hemos venido diciendo quedaría en agua de borrajas, si no se replantearan, al menos, tres elementos: a) el contexto educativo, b) la institución formadora de maestros-educadores y c) los nuevos formadores de maestros-educadores.

a) *El contexto educativo y la configuración del distrito o comarca escolar*

El Estado de las autonomías, en la medida que éstas vayan dotándose de contenido efectivo en todos y cada uno de los pueblos de España, podría contribuir a vencer algunas lacras centralistas, dirigistas y burocráticas de un pasado no demasiado lejano. Las autonomías, sin embargo, son una condición necesaria pero no suficiente. Me explico; también en su seno pueden reproducirse aquellos vicios que tan insistentemente se han atribuido a la Administración Central. La planificación y la coordinación educativa y pedagógica de cada Comunidad Autónoma debería partir de auténticos criterios descentralizadores y apoyarse en unidades territoriales de gestión más reducidas, que respondiesen a criterios más acordes con la comarca natural o socio-económica-cultural y no con la división decimonónica provincial, totalmente obsoleta en algunos casos (16).

Esa nueva división territorial, que no únicamente administrativa, en comarcas y distritos escolares, debería posibilitar la elaboración de un mapa escolar cuantitativo y cualitativo, para detectar los déficits, inventariar los recursos e instituciones existentes y planificar prioritariamente las necesidades a cubrir.

Los distintos servicios e instituciones pedagógico-educativas existentes deberían converger y coordinarse en un consejo educativo del distrito o comarca. Este, en base a las orientaciones mínimas emanadas de cada Comunidad Autónoma y a partir del rico y específico potencial tecnológico, social, cultural y educativo de la zona, diseñaría y concretaría los programas de intervención pedagógica, los procesos de formación inicial y permanente del profesorado, las líneas maestras de investigación, los nuevos ensayos y experiencias a desarrollar, la creación de equipos multiprofesionales, y los instrumentos de seguimiento, control y evaluación. Y, lo que es muy importante, la asignación de los ámbitos de responsabilidad por parte de cada institución.

En este sentido, es importante, que la experiencia de los consejos educativos de la comarca o distrito escolar tuviese un margen de actuación suficientemente autónomo y flexible.

b) *La institución formadora de maestros-educadores*

Aunque de forma progresiva, debería tenderse hacia un modelo institucional único que integrase la formación inicial y permanente del profesorado de

(16) En algunos lugares como Catalunya y el País Valenciano, por citar sólo dos casos próximos y conocidos, la realidad comarcal es muy viva y determinante desde el punto de vista económico, cultural y educativo. Por eso se precisa con carácter urgente una nueva división territorial.

los diversos niveles educativos. La refundición de los actuales centros de formación (Escuelas de Maestros, Secciones de Pedagogía, ICEs) en nuevos centros de Formación de Profesorado acabaría, a la larga, con esa excesiva parcelación y distanciamiento entre unos y otros. Ese centro único dinamizaría la formación teórica y práctica y la investigación, sobre todo operativa, (seguimiento y evaluación de programas e innovaciones metodológicas y didácticas, análisis institucional...) convirtiéndose en un auténtico laboratorio de pedagogía.

El currículum debería abarcar lo siguiente: un primer ciclo de carácter profesional con contenidos comunes y polivalentes de cierta entidad y amplitud; un segundo ciclo de especialidades (área de EGB, preescolar, Ed. Especial, Adultos...) y un tercer ciclo de especialización o profundización en diversos ámbitos pedagógicos (programación escolar, profesorado de escuelas Normales, metodología de la investigación, animación y supervisión escolar, técnicas de evaluación, pedagogía del tiempo libre, tecnología educativa...).

La formación permanente correría a cargo de ese centro, aunque no de forma exclusiva. Las necesidades de reciclaje serían debatidas en el seno del Consejo Educativo de distrito o comarcas y asignadas a distintas instituciones o colectivos: Centro Superior del Magisterio, Casa del Maestro y centros de profesores, centros de recursos, Movimientos de Renovación Pedagógica, Institutos Municipales de Educación.

Otra característica a tener en cuenta es la desmasificación. Hay que abrir nuevos centros en función de la nueva división territorial y las necesidades crecientes de formación. ¿Cómo es posible que el Estado no haya abierto ninguna otra Escuela de Magisterio oficial desde el siglo pasado a excepción de algunos casos muy especiales, y de que todas las ampliaciones se hayan realizado siempre en la misma capital de provincia? También esa lógica decimonónica debe modificarse.

c) *Los nuevos formadores de maestros/educadores*

Una pregunta surge de inmediato: ¿Dónde y cómo se forman los formadores de maestros? Las nuevas instituciones normales deberían ofrecer en un tercer ciclo el diseño curricular específico para este tipo de profesorado, amén de otros módulos de perfeccionamiento y actualización. Habría que arbitrar mecanismos, para evitar la permanencia vitalicia en las Escuelas de Maestros, a través del intercambio de profesores de una u otra institución y la excedencia temporal para profesores de formación y de práctica educativa e investigadora en otros centros o ámbitos pedagógicos. También sería positivo arbitrar fórmulas, administrativamente más flexibles, que permitieran el paso por esas instituciones en régimen de contrato temporal, a maestros con una probada experiencia, así como a otros educadores o especialistas que airearan constantemente la dinámica institucional.

En cualquier caso, se trataría de ir configurando unos claustros donde existiese un equilibrio entre maestros con experiencia escolar reciente, educadores relacionados con el mundo no específicamente escolar y profesores con cierta

experiencia en la institución normal y cuyo bagaje fuera predominantemente teórico, aunque con algún tipo de conexión con la práctica educativa.

Quizás muchas de las cosas que hemos enunciado, en esta apretada y densa ponencia a contra reloj, han sido tratados sólo epidérmicamente. Y algunas de ellas, estaréis pensando, resultan hoy absolutamente utópicas por aquello de la crisis económica, la fuerza de la tradición que persiste en estos santuarios pedagógicos, y otros condicionantes muy respetables. De acuerdo. Pero debemos preguntarnos también si no es todavía más utópico pretender cambiar nuestras escuelas básicas sin replantear radicalmente el proceso de formación del maestro. Ese es el interrogante que debemos desvelar. Y el reto que, como educadores, cada uno desde su parcela, pero colectivamente, debemos afrontar.

E S T U D I O S

LA FORMACION DEL PROFESORADO Y LA IDEOLOGIA DEL CONTROL SOCIAL (1)

HENRY A. GIROUX (*)

INTRODUCCION

Este trabajo analiza la relación que existe entre la formación del profesorado y la ideología del control social. Y lo hace teniendo en cuenta la tensión dialéctica que se da entre los programas de formación del profesorado y la sociedad dominante a través de un conjunto de conceptos que establecen un nexo entre poder, ideología, biografía e historia y en la misma medida, demuestran su mutua relación.

Aclaran, además, esta relación mutua al analizar la lógica que actualmente impera en dichos programas. El trabajo, por último, no sólo examina las consecuencias de esta lógica sobre los programas de formación del profesorado, sino que también apunta las vías por las que puede superarse.

Los programas de formación del profesorado están presos en una paradoja engañosa. Al asumir la responsabilidad pública de formar el profesorado, con el fin de capacitar a las futuras generaciones para que posean el conocimiento y las aptitudes necesarios para forjar una sociedad normativa y democrática, constituyen un factor significativo de la *reproducción* y legitimación de una sociedad que se caracteriza por el elevado grado de desigualdad social y económica (2). Desgraciadamente, el origen de tal paradoja sigue siendo un enigma para la mayoría de los educadores. El significado «oculto» de la paradoja puede explicarse por la posición ambigua que en este país ocupan los programas de formación del profesorado. Por una parte, éstos, junto con todo el sistema educativo hablan a favor de una necesidad de aprender y transformar su forma de existencia que experimentan intensamente todas las clases socioeconómicas. Por otra parte, las escuelas y sus diversos programas existen en el seno de una constelación de instituciones económicas, sociales y políticas que las convierten en parte fundamental de la estructura del poder (3).

(*) Universidad de Miami, Ohio.

(1) Este estudio está dedicado a John di Biase (fallecido en 1973) y Armand Giroux (fallecido en 1978), cada uno de ellos sabía algo acerca de la cara «oscura» de la cultura y de la ideología. También está dedicado a Jeanne Brady, cuya misma existencia me permite creer en el futuro.

(2) Bowles, S., y Gintis, H., *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life,* (New York, Basic Books, 1976; trad. al castellano por Siglo XXI, Madrid, 1981).

(3) Althusser, L., «Ideology and Ideological State Apparatuses» en *Lenin and Philosophy and*

Como instituciones públicas y privadas, los programas de formación del profesorado y sus correspondientes escuelas poseen una aparente neutralidad (4), siendo así que, en realidad, actúan dentro de una estructura social que, de forma desproporcionada, se halla al servicio de intereses dominantes específicos (5). Así pues, los programas de formación del profesorado encierran contradicciones estructurales e ideológicas que están relacionadas con un orden social más amplio preso en un conflicto entre los imperativos de su responsabilidad en lo que al bienestar social se refiere y su lealtad funcional a las condiciones del capitalismo. Tal oposición no sólo da testimonio de la naturaleza política de estos programas, sino que apunta también a la necesidad de desentrañar las vías polifacéticas a través de las cuales están al servicio de aquello de forma latente y se opone a las funciones explícitas de la sociedad existente en igual medida que lo contradicen.

Dentro de este marco político y económico es como quiero analizar la relación entre la formación del profesorado y la ideología del control social. Creo que la naturaleza y la función de estos programas y la posibilidad de reformarlos pueden entenderse mediante un análisis de los modos en que el poder, la ideología, la biografía y la historia actúan como mediadores entre las escuelas y los determinantes sociales y económicos del orden social dominante. A través de tal análisis pretendo empezar a sentar las bases teóricas para una teoría de las restricciones ideológicas y materiales. En el núcleo de este esquema teórico se encuentra un reconocimiento de la importancia de la interrelación dialéctica entre la conciencia humana y la realidad objetiva. Se encuentra también una preocupación por las estructuras institucionales en la medida en que representan relaciones sociales que quedan configuradas en forma de acciones humanas y, el tiempo, las configura.

REPRODUCCION SOCIAL Y CULTURAL

El punto de partida para comprender la perspectiva antes descrita se halla en el supuesto de que los principios que rigen la organización de prácticas sociales, el conocimiento y los criterios normativos de los programas de formación del profesorado representan una selección de principios que corresponden

---

other Essays (New York, Monthly Review Press, 1971: trad. al castellano como Lenin y la filosofía por Era, México, 1970).

Bordieu, P., y Passeron, J.P., *«Reproduction in Education, Society and Culture* (Beverley Hills, Calif, Sage, 1977; trad. al castellano por Laia, Barcelona, 1977).

(4) Esta idea puede, por ejemplo, encontrarse en el trabajo de educadores como Arthur Jensen y Charles Silberman. Jensen opina que los problemas educativos pueden rastrearse en la capacidad intelectual de los estudiantes. Silberman ve el origen de los problemas escolares en la actitud irreflexiva de los profesores. Ambas opiniones analizan las escuelas sin tener en cuenta el contexto; semejantes observaciones resultan ahistóricas y apolíticas, y terminan sacando a las escuelas de la sociedad en que se desenvuelven.

(5) Jenks, C., *Who Gest Ahead?* (New York, Basic Books, 1979).

a una sociedad más amplia. Dentro de este contexto, los programas de formación del profesorado, al igual que las Universidades y Colegios Mayores a los que pertenecen, encierran tradiciones colectivas y costumbres sociales vinculadas a nociones de significado y control que pueden rastrearse tanto en términos históricos como contemporáneos de intereses sociales y económicos específicos. Si las cuestiones de significado pueden asociarse a nociones de autoridad y control, puede plantearse la pregunta de qué conjunto de significados respaldan y legitiman la organización y estructuras de los programas de formación del profesorado. En términos más específicos: ¿Cómo se mantienen estos significados? ¿Cómo se modifican y alteran? ¿Cuáles son los criterios de valor que se esconden detrás de la forma y del contenido de tales programas? Y por último, ¿qué fuerzas materiales e ideológicas desdibujan las funciones latentes de estos programas?

Es importante subrayar que mientras existan cierto número de contradicciones entre los programas de formación del profesorado y la sociedad en sentido genérico, dichas contradicciones sólo expresarán la «autonomía relativa» de tales programas y, en última instancia, fracasarán cuando intentes pedir, con argumentos convincentes, que se las considere «de libre flotación», es decir, con una existencia al margen de los imperativos de clase y poder sobre los que se asientan.

Más recientemente, un número de teóricos de la educación han tratado de analizar la educación y la historia dentro de un contexto político e ideológico que actúa al servicio de la reproducción social y económica. En esencia, han tratado de descubrir cómo instituciones que sirven de factores de socialización funcionan para ayudar a reproducir la división del trabajo que impregna el orden social e institucional existente. Como representantes de determinada forma de análisis, economistas políticos como Bowles y Gentis (6) han analizado y demostrado de qué manera los diversos resultados ideológicos y económicos de las escuelas reproducen una desigualdad funcionalista, los neomarxistas han interpretado el cambio educativo como resultado del conflicto y de la lucha de clases. Es más, han investigado cómo las escuelas utilizan ciertos principios selectivos tales como tests, coeficientes de inteligencia y técnicas de seguimiento con el fin de contrarrestar prácticas discriminatorias para minorías de clase o de color. Desde este punto de vista, el sistema educativo actúa más para legitimar que para atenuar las injusticias de la sociedad en general, a través de su discriminado reparto del conocimiento y de las aptitudes extra-académicas que se conceden con arreglo a criterios de clase, raza y sexo. Cierto número de teóricos sociales, influidos por la nueva sociología de la educación en Inglaterra, han analizado la función pública que desempeñan las escuelas observando cómo se construye la realidad social y cómo se negocia diariamente a través del encuentro en el aula. Con ello, demuestran que poseen una preocupación en común aún cuando hagan uso de un sistema de análisis diferente (7). Ambas posicio-

(6) Bowles, S., y Gintis, H. (1976), *op. cit.*

(7) Bernstein, B. *Class, Codes and Control Vol 3: Toward a Theory of Educational Transmission* (2nd

nes suministran importantes conocimientos conceptuales y nuevas categorías críticas para analizar la formación del profesorado y la función educativa. No obstante, ninguna de estas posiciones está exenta de sus respectivas limitaciones, limitaciones que deben superarse para que los educadores desarrollen un marco que englobe en mayor proporción el estudio de teoría y praxis educativa.

El punto de vista economicista, tal como lo he expuesto en este estudio, presenta a veces un modelo de correspondencia supradeterminado por la educación y las estructuras económicas de la sociedad (8). Es más, con arreglo a este punto de vista, parece como si los hombres y las mujeres quedaran eliminados como agentes activos e interpretativos y las instituciones sometidas a estudio se sustrageran a las relaciones sociales específicamente condicionadas que representan. En consecuencia, lo que a veces colegimos desde esta perspectiva es una especie de melodrama donde una clase dominante unida y «malvada» impone su voluntad a las masas complacientes. Así pues, mientras que se puede registrar como dato positivo que los teóricos economistas hayan politizado la noción de la educación al tiempo que, de forma similar, proporcionan una teoría de reproducción de *clase,* su teoría fracasa en última instancia porque los individuos concretos y los grupos sociales poseen vías de escape y las escuelas acaban por ser tratadas como «cajas negras» (9).

Por otra parte, como antes sugerí, la nueva sociología de la educación y sus teóricos han ilustrado las vías concretas por medio de las cuales profesores, estudiantes e investigadores de la educación, elaboran y operan con definiciones socialmente establecidas de currículum, pedagogía y evaluación (10). Pero esta perspectiva también posee graves limitaciones. En efecto, los nuevos sociólogos han fracasado al basar su criterio de dominación en una teoría adecuada de clase y de reproducción social (11). Asimismo, la nueva sociología, en muchos casos, parece tan dispuesta a concretarse en cómo los estudiantes y los profesores construyen y negocian los significados en los encuentros cotidianos dentro del aula que ambos grupos parecen «perderse» en la jungla de la vida cotidiana en esta misma aula. En consecuencia, nos quedamos frecuentemente con la idea de que la liberación puede llegar por un mero acto de voluntad, es decir, que las fuerzas objetivas estructurales e ideológicas que restringen las opciones y acciones de cada cual se convierten en meros castillos de naipes que se derrumban al primer soplo de intencionalidad. En resumen, ambos puntos de vista

---

ed.) (London, Routledge and Legan Paul, 1977); Young, M.F.D. (Ed.), *Knowledge and Control* (London, Collier Macmillan, 1971; MacDonald, M. *The Curriculum and Cultural Reproduction* (Milton Keynes, England, The Open University Press, 1977).

(8) Leoparte, C., «Approachers to school: The perfect fit», *Liberation* (September/October, pp. 26-82, 1974); Gorelick, S., «Schooling problems in capitalist America», *Monthly Review Press* (No. 29, pp. 20-36, 1977).

(9) Mehan, H. *Learning Lesson: Social Organization in the Classroom* (Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1979).

(10) Young, M.F.D. (1971), *op. cit.;* Keddie, N., «Classroom Knowledge» en Young, M.F.D. (Ed.), *op. cit.* (1971).

(11) Sharp, R., y Greene, A., *Education and Social Control* (London, Routledge and Kegan Paul, 1975).

plantean una división sin garantía alguna entre el sujeto y el objeto y, al proceder de ese modo, eliminan al sujeto de la realidad (12).

MAS ALLA DE LA LOCURA METODOLOGICA

Es necesario comprender que cuestiones relacionadas con el significado y el objetivo de los programas de formación del profesorado son de naturaleza política. Tales cuestiones proporcionan a los educadores del profesorado y a sus alumnos «paradigmas» cargados de juicios de valor que sientan las bases para enfrentarse con las prácticas escolares cotidianas. En un sentido más amplio, los programas de formación del profesorado representan factores de socialización que incorporan normas y pautas para construir y legitimar categorías relacionadas con competencia, rendimiento y éxito. Es más, sirven para definir funciones específicas (profesor, estudiante, director) a través del lenguaje que utilizan y los supuestos y la investigación que consideran esenciales para el ejercicio de la profesión educativa. Desgraciadamente, las premisas y normas básicas que subyacen bajo tales programas se consideran generalmente como percepciones de sentido común; nadie las discute y, con frecuencia provocan en el ámbito educativo muchos problemas que no pueden ser básicamente definidos como de naturaleza técnica (13). Popkewitz capta tanto el espíritu como las consecuencias de todo esto cuando escribe: «Las definiciones técnicas de los problemas educativos y las respuestas que proponen procedimientos para la reforma de la formación del profesorado están legitimadas por una amplia investigación en este campo. La mayor parte de esta investigación tiene tendencia a contemplar la docencia como un problema de ingeniería humana y la formación del profesorado como la vía más eficiente para suministrar a las personas recién incorporadas el comportamiento y las actitudes específicas de aquellos que ejercen la docencia..., la forma de orientar la acción educativa, el sistema de «status» y de ocupación privilegiada; las implicaciones sociales y políticas de los conciertos institucionales quedan desdibujadas a través de un proceso de codificación. La docencia y la formación del profesorado se contemplan como entes administrativos.

(...)Lo que se ignora es cómo la formación del profesorado impone estilos de trabajo y pautas de comunicación que indican a los individuos de qué manera han de razonar y actuar en sus relaciones vinculadas con el modelo de ejercicio de la docencia. El lenguaje, la organización material y la interacción social de la formación del profesorado establecen principios de autoridad, poder y ra-

---

(12) Israel, J., *The Language of Dialectics and Dialectics of Language* (London, Harvester, Press. 1979).

(13) Grace, G., *Teachers, Ideology and Control: A study in Urban Education* (London Routledge and Kegan Paul, 1978); Apple, M.W., *Ideology and Curriculum* (Boston, Routledge and Kegan Paul, 1979).

cionalidad para guiar la conducta activa. Estas pautas de pensamiento y trabajo no son neutrales y no pueden darse por supuestas (14).

El efecto general que ha ejercido el enfoque de ingeniería social sobre la formación del profesorado ha sido considerable y se encuentra bastante alejado de los puntos de vista de John Dewey, George Counts y otros educadores progresistas que subrayaron las dimensiones étnicas, experimentales y emancipativas de tales programas. Cierto número de educadores, como Stanley Aronowitz (15), han desacreditado la rampante «locura por la metodología» que parece dominar el campo de la formación del profesorado. Ansiosos en demasía por presentar estudiantes con «siete» enfoques para la investigación empírica, «seis» dimensiones del currículum e interminables enfoques que elaboran objetivos de comportamiento, excesivos cursos de estos programas silencian los supuestos que encierran estos diversos enfoques, por no mencionar los intereses a cuyo servicio se hallan o las consecuencias éticas de su aplicación. Los resultados no conducen a un nivel más global de pensamiento, sino más bien a un adulteramiento del propio razonamiento. Como apunta Aronowitz:

> «Hacer hincapié en el pensamiento crítico... ofreciendo al estudiante una oportunidad para construir su propia realidad es algo que ha quedado devaluado por el preponderante énfasis que la preparación de los profesores en las escuelas de profesorado ha dado a los «métodos» en detrimento del contenido.
>
> Este enfoque del currículum ha contribuido a la formación de varias generaciones de profesores de grado elemental y de enseñanza secundaria cuya principal aptitud consistió en mantener el control sobre la clase más que en comprender el proceso cognoscitivo y efectivo del aprendizaje. Además, miles de jóvenes profesores sufren ignorancia intelectual, aportan pocos recursos a su labor y, con frecuencia, caen en comportamientos policiales con los alumnos para compensar su incapacidad para enseñar» (16).

Aún cuando existan numerosas excepciones a lo denunciado por Aronowitz, no es insignificante la cuestión de si los programas de formación del profesorado están basados en principios de valor y cognoscitivos que socavan el pensamiento crítico y dan por sentado aquello que debe explicarse. Si los educadores han estado ciegos respecto al papel y función de la formación del profesorado se debe, en parte, a que la corriente mayoritaria de los educadores estudian tales programas desde categorías micro-sociales que ignoran el contexto político e histórico dentro del cual funcionan. Así, pues, se nos remite a estudios que sugieren que la calidad de los programas de formación del profesora-

(14) Popkewitz, T., «Teacher education as socialization: Ideology or social mission». Comunicación presentada a la reunión anual de la American Educational Research Association Annual Meeting (San Francisco, April, pp. 1-3, 1979).

(15) Aronowitz, S., *False Promises* (New York, McGraw-Hill, 1973).

(16) *Ibid.*, pp. 314.

do sólo puede mejorar si seleccionan a estudianes con puntuaciones más altas en los test de tipo SAT (17). En la misma línea, se ha argumentado que se puede mejorar la formación del profesorado si se establece un proceso de criba psicológica de los aspirantes dentro de la política de aceptación de estos programas (18). Tales soluciones son características de la racionalidad que reina en la teoría y la práctica educativas. Divorciadas del lenguaje del poder, de la historia y de la sociología crítica, estas posiciones hacen oídos sordos a los supuestos que generan las preguntas que formulan y aún más a las respuestas que proporcionan. La naturaleza básica, constitutiva de estos programas parece esfumarse en estudios de esta índole. Los supuestos básicos que dan sentido y legitimidad a la formación del profesorado quedan relegados al ámbito del sentido común.

Un enfoque más útil para analizar la formación del profesorado tendrá que empezar por utilizar categorías macro-sociales que revelen cómo las subyacentes estructuras económicas y políticas de la sociedad en general influyen «aquí y ahora» en la ideología y la cultura que forman parte del tejido cotidiano de estos programas.

NUEVAS CATEGORIAS CRITICAS PARA ANALIZAR LA FORMACION DEL PROFESORADO

La forma y el contenido de la formación del profesorado están íntimamente relacionadas con las nociones de poder, cultura, ideología y hegemonía. Una ulterior investigación de estos conceptos suministra la base no sólo para analizar cómo tales programas funcionan como factores de la reproducción económica y cultural sino, también, para saber cómo las contradicciones y tensiones de estos programas apuntan hacia posibles reformas y modificaciones.

Se ha apuntado (19) que los teóricos del «currículum de línea general» rara vez entienden cuáles son los vínculos que existen entre la teoría del currículum y la reproducción cultural y que esto les causa cierta perplejidad en lo referente a por qué la noción de cultura, para empezar, tiene que ponerse entre paréntesis. Buena parte del problema reside en la noción despolitizada de la cultura que impregna toda la corriente principal de las ciencias sociales. Según este punto de vista, la cultura queda definida simplemente como la forma de vida total de un pueblo, como la totalidad de bienes, servicios y trabajo producidos por seres humanos. Adorno resume bien esta definición cuando escribe que «la cultura se contempla como la manifestación de la humanidad propiamente dicha sin tener en cuenta su relación funcional con la sociedad» (20).

---

(17) Weaver, T.W., «In search of quality: The need for talent in teaching» *Phi Delta Kappan* (September, pp. 29-33, 46, 1979).

(18) Lortie, D.C., *Schoolteacher* (Chicago, University of Chicago Press, 1975).

(19) Apple, M., *Ideology and Curriculum* (Boston, Routledge and Kegan Paul, 1970).

(20) Adorno, T.W., «Culture and administration», *Telos,* No. 37, pp. 93-111 (1978).

Escindida de las nociones de clase, poder e ideología, semejante definición se convierte en una categoría vacía de la ciencia social que relega la «cultura» al marco de un Olimpo supuestamente armónico (21). Un enfoque menos mistificante incluiría la «cultura» dentro de la categoría de sociedad con el fin de demostrar que sus funciones tienen una estructura de legitimación y motivación que proporciona a los miembros de la sociedad dominante sistemas de comunicación simbólicos e instituciones que «sientan las bases psicológicas y morales del sistema económico y político que controlan» (22). La cultura tal como la entendemos en este trabajo no implica la existencia de un «proceso social global» felizmente forjado por todos los miembros de la sociedad sino de diferentes estratos de significados y prácticas mediatizados por la desigual distribución de la riqueza y del poder. Así pues, no se puede hablar de una cultura o de una diversidad de culturas; resulta más concreto hablar de una cultura dominante (por supuesto, con sus propias contradicciones) y de la existencia de culturas minoritarias, todas ellas mediatizadas por consideraciones de poder y control (23).

El concepto de cultura dominante cobra una claridad excepcional en los escritos de Korsch (24) y Gramsci (25). En su opinión, el Estado ejerce su poder mediante una combinación de coerción y *consenso*. En este contexto, la noción de reproducción cultural llega a estar más claramente vinculada a las funciones políticas y económicas del Estado. Es decir, el poder estatal descansa no tanto en el empleo de la represión física como en el uso de sistemas de creencias y valores que organizan el consenso público al servicio de la política y de las prácticas estatales. La hegemonía es una ideología que define los límites del discurrir de una sociedad al plantear determinadas ideas y relaciones sociales como naturales, permanentes, racionales y universales. La hegemonía es pues una ideología que el Estado ha institucionalizado (26). Pero conviene subrayar una vez más que la hegemonía se refiere a algo más que a los sistemas dominantes de creencias y valores; se refiere también a aquellas rutinas y prácticas que saturan las experiencias cotidianas de las personas.

El concepto de hegemonía y sus implicaciones en el estudio de la ideología del control social en la formación del profesorado quedarían incompletos sin una definición y análisis de ideología. En primer lugar, quiero rechazar de antemano la noción marxista ortodoxa de ideología como un conjunto de ilusiones o engaños. El concepto recobra su espíritu crítico si se contempla como

(21) Ferrarotti, F., «The struggle against total bureaucratization», *Telos* No. 27, pp. 157-159 (1976).

(22) Dreitzel, H.P., *Beyond the Crisis* (New York, Oxford University Press, p. 88, 1977).

(23) Sinba, C., «Class, language and education», *Ideology and Consciousness*, No. 1, pp. 72-92, 1977).

(24) Korsch, K., *Marxism and Philosophy* (New York, Monthly Review Press. 1970).

(25) Gramsci, A., *Selections from the Prision Notebooks* (trad. and ed. Hoare. Q. and Smith, G.) (New York, International Publishers, 1971).

(26) Freiberg, J.W., «Critical social theory in the American conjuncture» en Freiberg, J.W. (Ed.) *Critical Sociology* (New York, Irvington Press, 1979).

una forma de reconstrucción social. Esto significa que la ideología es un conjunto de creencias, valores y prácticas sociales que contiene supuestos contrarios respecto a diversos elementos de la realidad social, por ejemplo, la sociedad, la economía, la autoridad, la naturaleza humana, la política, etc. (27). Es más, la ideología se entiende ahora como una visión crítica de un mundo cargado de valores, una visión que apunta a las contradicciones y tensiones de una sociedad desde la perspectiva de la propia visión del mundo, ya sea liberal, comunista, socialista, anarquista o cualquier otra (28). Las ideologías se convierten en hegemonías cuando quedan institucionalizadas por la sociedad dominante (29). Al llegar a este punto, las ideologías se desprenden de su poder de oposición y sirven para legitimar los conciertos institucionales existentes y las prácticas sociales. «Las ideologías hegemónicas amortiguan las duras aristas de la realidad y suministran una visión idealizada... La ideología hegemónica presenta los intereses privados como un bien público (30). Por medio de un silencio estructurado en torno a lo que debe ser, la ideología hegemónica convierte el «sentido común» en verdad universal.

El concepto de ideología hegemónica priva a los programas de formación del profesorado de su supuesta inocencia. Esto se torna evidente si formulamos preguntas acerca de cómo nacen y se difunden en una sociedad las ideologías hegemónicas. Teóricos sociales como Gramsci y Althusser (31) han tratado de responder a tales preguntas al referirse a los «aparatos ideológicos del Estado» como principales reproductores de la ideología dominante.

Las instituciones consideradas como parte del aparato ideológico del Estado actúan como vehículos de socialización, ya sea directa o indirectamente, y mientras manejan ideas y valores funcionan para mediar entre las cimas del poder y la vida cotidiana. El aparato ideológico del Estado incluye las iglesias, las escuelas, los sindicatos, los medios de comunicación social, los lugares de trabajo y la familia. El meollo de esta perspectiva es la consideración de que países industriales avanzados como EE.UU distribuyen desigualmente no sólo bienes y servicios económicos, sino también ciertas formas de capital cultural, es decir, «ese sistema de significados, facultades, formas de lenguaje y gustos que directamente o indirectamente definen los grupos dominantes como socialmente legítimos » (32). Si contemplamos la distribución del conocimiento y las prácticas sociales como una forma de capital vinculado (aunque no mecánicamente) al concepto de hegemonía, creo que obtendremos una comprensión más nítida del papel que desempeña la escuela en esta sociedad. Bernstein (33) y otros han

(27) Kaufman, B., «Piaget, Marx and the political ideology of schooling», *Journal of Curriculum Studies, No. 10, pp. 19-44 (1978).*

(28) Gouldner, A., *«The Dialectic of Ideology and Technology»* (New York, Seabury Press, 1976).

(29) Kellner, D., «Ideology, Marxism and advanced capitalism», *Socialist Review,* No. 8, pp. 36-55 (1978).

(30) *Ibid.,* p. 54.

(31) Gramsci, A., *op. cit.* (1971): Althusser, L., *op. cit. (1971).*

(32) Apple, M.W. *op. cit,* p. 496 (1979).

(33) Bernstein, B., *op. cit.* (1977).

argumentado que la escuela es el agente primario del control ideológico. Esto plantea preguntas específicas acerca de los programas de formación del profesorado puesto que «forman a aquellos intelectuales» que desempeñan una función persistente y directa en la integración social de los alumnos dentro de la sociedad dominante. Las implicaciones de este punto de vista desecharían ciertamente la perspectiva esgrimida por educadores como Tyler (34) y R. S. Peters (35), según la cual las escuelas simplemente «transmiten» cultura. El término «transmitir» esconde la realidad que se encuentra tras la noción de «reproducción». Como señalamos anteriormente, las escuelas no transmiten cultura sino que desempeñan un papel importante en la reproducción de la cultura dominante (36). Esto ha llevado a cierto número de críticos a formular preguntas sustantivas acerca de las escuelas y de su relación con la cultura dominante (37). Estos planteamientos centran su atención en cuestiones tales como: ¿de quién es la cultura que se distribuye en las escuelas? ¿Quién se beneficia de tal cultura? ¿Cuáles son las raíces históricas, sociales y económicas de esta cultura? ¿Cómo se distribuye esta cultura? ¿Cómo se mantiene en el currículum?

En suma, los profesores de todos los niveles educativos forman parte de un ámbito ideológico que tiene una enorme importancia para legitimar las categorías y prácticas sociales de la sociedad dominante. De ahí que la pregunta básica sea ahora: ¿cómo se manifiesta la ideología dominante en los programas de formación del profesorado? Creo que podemos responder a esa pregunta refiriéndonos primero a la lógica que rige tales programas; en segundo lugar, podemos analizar cómo esta lógica vincula estos programas a intereses sociales más amplios. Mediante tal análisis puede desarrollarse el marco teórico para examinar cómo este tipo de lógica puede dominarse con el fin de reestructurar la formación del profesorado tal y como se imparte hoy en día.

LA LOGICA PREDOMINANTE EN LA FORMACION DEL PROFESORADO

Cualquier intento de definir la lógica predominante que subyace tras la formación del profesorado tiene que comenzar con una especificación de carácter sustantivo. La lógica que se analiza a continuación está descrita en términos de naturaleza ideal. En un sentido general, político y cultural, representa una forma de dominio, pero no es onmicomprensiva, total o exclusiva. Existen muchas contradicciones y filtraciones que convergen en la lógica predominante, de manera que confieren un «aspecto» o «textura» diferentes. Formas de pe-

(34) Tyler, T., *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Chicago, University of Chicago Press, 1949; trad. al castellano como *Principios básicos del currículum,* Buenos Aires, Troguel, 1973).

(35) Peter, R.S., *Ethics and Education* (London, Allen and Unwin, 1966).

(36) Anyon, J., «*Ideology and United States history textbooks*» *Harvard Educational Review,* No. 49, pp. 361-386 (1979a); Giroux, H.A., «Schooling and the culture of the positivism», *Educational Theory,* (1979) Vol. 29 No. 4 Bourdieu, P., y Passeron, J.P., op. cit (1977).

(37) MacDonald, M., *op. cit* (1977); Apple, M.W., *op. cit.* (1979).

dagogía de gestión del sistema o enfoques de currículum basados en el conocimiento no constituyen sino dos ejemplos de los denominados enfoques innovadores para la instrucción en el aula que, en definitiva, no vienen a ser sino aspectos revisados con nuevas etiquetas, de la lógica vigente que ha dominado las escuelas y los programas de formación del profesorado desde un principio. Asimismo, contextos diferentes producen respuestas diversas a tal lógica. Por ejemplo, las escuelas rurales o las que poseen un escaso número de profesores pueden acogerse a ella con un grado diferente de intencionalidad que las escuelas de formación que pertenecen a sistemas universitarios metropolitanos. Es más, esta lógica, como forma de la ideología hegemónica, no representa un conjunto de categorías o «normas», sino que es mucho más que eso. En sustancia, representa la expresión ideológica de relaciones sociales reales y de contactos humanos. Como tal no es estática sino que está sometida a constantes cambios y modificaciones con arreglo a las cambiantes condiciones socio-históricas.

La fuerza y difusión de la lógica que actualmente domina la teoría educativa y su práctica puede percibirse en el creciente apoyo estatal que se otorga a sistemas de instrucción basados en criterios de competencia, a modelos conductistas de pedagogía y a las diversas versiones de modelos teóricos de sistemas de desarrollo del currículum y de la evaluación. A primera vista, esta clase de lógica, denominada a partir de ahora lógica tecnocrática, aparece como una tendencia posterior a los sputniks. Un examen más atento nos demuestra que no es tal el caso. La lógica tecnocrática posee una larga historia en la teoría y la práctica del currículum y la iniciaron muchos de los primeros fundadores del ámbito del currículum, como Franklin Bobbitt, W.W. Charters, Edward L. Thorndike, Charles Peters y otros. Lo que es significativo en la historia de esta clase de lógica es que descubre sus raíces en modelos de psicología y control industrial configurados según el movimiento de gestión científica de los años 20 (38). El lenguaje de esta clase de lógica no sólo conceptualiza la naturaleza y función de la enseñanza en términos industriales (es decir, las escuelas se conciben como fábricas y los estudiantes como materia prima); también sustenta modos de comportamiento y objetivos que requieren como premisa una forma de control social que pretende conformar la homogeneidad social y de grupo. Las fuentes históricas ponen de manifiesto que la demanda por parte de la industrialización de una mano de obra barata y dócil suministró a la escuela la tarea «ideal» de insuflar «a los inmigrantes valores y pautas de comportamiento específicos» (39). Así como los intereses que están detrás del desarrollo histórico de la lógica tecnocrática están bastante claros, parece como si las raíces históricas de sus versiones más actualizadas las olvidaron muchos educadores

---

(38) Vallance, E., «Hiding the hidden curriculum», *Curriculum Theory Network,* No, 4, pp. 5-21 (1973/74); Franklin, B., «Technological models and the curriculum field», *The Education Forum,* pp. 303-312 (1976).

(39) Apple, M. W., *op. cit.,* p. 73 (1979); Katz, M. B., *«The Irony of Early School Reform»* (Boston Beacon Press, 1968).

del profesorado. Esta modalidad de «amnesia social, no es sólo característica de la lógica tecnocrática, también conforma las condiciones que la sustentan. Sus consecuencias sobre la formación del profesorado no carecen de importancia.

No puede exagerarse la importancia de lo que pasa por lógica legitimadora en la formación del profesorado. Cualquier forma de lógica impone límites y fronteras a los ámbitos que se consideran adecuados para la investigación, las cuestiones cuyo estudio se considera importante así como las formas de investigación utilizadas. Cualquier forma de lógica proporciona, en un sentido, tanto definición como legitimación a las categorías y supuestos que expresan y crean oportunidades para investigar el mundo. Como apunta Popkewitz, «lo que pasa por ser razón y lógica en la formación del profesorado tiene importantes implicaciones para el significado sustentado por la sociedad en general (40). Esto llega a ser evidente cuando los supuestos básicos que caracterizan la lógica tecnocrática quedan clarificados.

SUPUESTOS QUE SUBYACEN EN LA LOGICA TECNOCRATICA

En términos muy generales una serie de supuestos caracterizan la lógica tecnocrática o lo que en el capítulo 1 he denominado la cultura del positivismo. 1. La teoría educativa debe operar a favor de los intereses de proposiciones sujetas a ley que son empíricamente comprobables. Uno de los principales supuestos en este sentido es que la investigación analítica empírica puede identificar regularidades sujetas a ley en el mundo social «que pueden ser identificadas y manipuladas como los objetos en el mundo físico» (41). 2. Las ciencias naturales suministran el modelo «apropiado» de explicación de conceptos y técnicas de la teoría, diseño y evaluación educativa. Esto queda claro en la obra de Suppes (42), Popham (43) y otros investigadores destacados en este campo que abogan por métodos de investigación que no se basen en los principios o intereses técnicos de predicción, control y certidumbre. Las variables que no pueden expresarse formalmente en términos cuantitativos, es decir: análisis filosóficos, indagaciones históricas, el misterio, el temor y formas trascendentales se interpretan como «datos blandos», no aptos para un estudio serio. Elliot Eisner saca a colación este punto al señalar que «creencia de que la investiga-

(40) Popkewitz, T., *op. cit.*, p. 21 (1979b).

(41) Popkewitz, T., «Paradigms in educational science: Different meanings of social theory and implications». Ponencia presentada en la American Educational Research Association, Reunión Anual de San Francisco (1979c).

(42) Suppes, P., «The place of theory in educational research», *Educational Researcher,* No. 3, pp. 3-10 (1974).

(43) Popham, J.W., «Objetives-based management strategies for large educational systems» en Yee. A. (Ed.). *Perspectives of Management Systems in Education* (Englewood Cliffs, New Jersey, Educational Technology Publications).

ción educativa es una forma de análisis cuyas conclusiones sólo pueden formularse numéricamente está tan difundida que, de los 47 artículos publicados por la *American Educational Research Journal* entre 1974-1975, sólo uno no era estadístico (44). El error de no ver que existen otros intereses fundamentales en la formación del profesorado que no sean los de explicación, predicción y control técnico es lo que vincula a la mayoría de los docentes a esta lógica que conforma su visión de la pegadogía y de la formación del profesorado. 3. El conocimiento, en este tipo de lógica, queda reducido a aquellos conceptos y «hechos» que pueden definirse operativamente, es decir que poseen significados y definiciones precisas. Esto condujo a técnicas cuyo objetivo era identificar los diferentes subconjuntos de conocimiento y reunirlos para producir conocimiento sobre el conjunto. El conocimiento, definido de esta manera, prepara el escenario para separar el sujeto cognoscente del objeto del conocimiento. Por otro lado, la noción de conocimiento exento de valores se refiere al conocimiento que tiene que ser descubierto y transmitido. Se da aquí cierto grado de dogmatismo, reforzado por la creencia de que el conocimiento es el terreno exclusivo de aquellos que saben; la conciencia y la actividad humanas se nos muestran rendidas entre los guardianes de la «verdad». 4. Por último, los educadores pueden y deben separar afirmaciones con valor de «hechos» y «modos de encuesta» que deben ser objetivos.

Estos supuestos vienen a ser la fuerza motriz de una forma de racionalidad que se considera a sí misma como científica, objetiva y funcional frente a las necesidades de los programas de formación del profesorado. Por supuesto, la noción de funcional sólo llega a ser significativa cuando se compara con la forma en que esta perspectiva contempla la relación más amplia entre la formación del profesorado y conciertos institucionales más amplios. Este punto de vista lo ha expresado bastante bien Talcott Parsons (45), que contemplaba tales programas como adecuados a las necesidades vigentes en la actual sociedad; así pues, la relación era de carácter funcional. Es inherente a esta forma de lógica la definición de la sociedad que hace hincapié en el consenso, el equilibrio y el orden. Por consiguiente, el valor de los programas de formación del profesorado se miden en términos «de su contribución a las exigencias básicas del sistema» (46). Fuera de este tipo de análisis queda el lenguaje de poder y control. Por ejemplo, la sociedad puede cohesionarse menos por valores compartidos que por restricciones ideológicas y materiales. Ignorar este último aspecto es aceptar como algo dado las normas y supuestos básicos que conforman las existentes instituciones socio-económicas. Es más, esta perspectiva contempla la integración social de futuros profesores como algo de naturaleza fundamentalmente técnica, es decir como la transformación de materia prima humana de la sociedad en miembros laboriosos» (47).

---

(44) Eisner, E., *The Educational Imagination* (New York, Macmillan, pp. 10-11, 1979).

(45) Parsons, T., «The school as a social system: Some of its functions in American society», *Harvard Educational Review,* No. 29, pp. 279-318 (1959).

(46) Sharp, R., y Green, A., *op. cit.,* p. 2 (1975).

(47) Popkewitz, T., *op. cit.,* p. 6 (1979b).

De semejante punto de vista se halla ausente cualquier intento de poner en duda la naturaleza y la calidad de la sociedad que los programas de formación del profesorado apoyan con tanto entusiasmo. Asimismo, el subyacente énfasis dado al consenso y al control en estos programas genera modelos de integración social y modos de conducta que amortiguan nociones de conflicto social y de intereses competitivos de tipo socio-económico. Además, al no considerar problemáticos las creencias, valores y conciertos estructurales socio-económicos básicos, característicos de la sociedad estadounidense, los modelos tecnocráticos de integración social y los modos de conducta despolitizan la naturaleza de la experiencia docente al igual que la relación entre la formación del profesorado, la acción educativa e intereses sociales más amplios. Anyon ilustra la naturaleza del problema que describe:

> (Teorías)... de socialización escolar que no consideran problemáticas las relaciones entre la reproducción de un orden socioeconómico desigual, las ideologías prácticas y simbólicas de la escuela y la construcción de oportunidad e identidad personal, no sólo superan los análisis de educación y de la sociedad americana, sino que vuelven triviales nuestras nociones acerca de la socialización de la infancia» (48).

En el ámbito teórico de la lógica tecnocrática el concepto de integración social sustenta una visión pasiva de los estudiantes y una percepción demasiado integrada en la sociedad (49). El papel del profesor se concibe frecuentemente como si pudiera definirse siempre en términos mensurables y, en general, aplicables a cualquier caso o escuela, a pesar de los diferentes niveles de acción educativa. Las funciones del futuro profesor se entienden con frecuencia como «fijas» y objetivamente dadas. En ese caso, a las funciones docentes se las trata como a «cosas» y el proceso de integración social suministra sencillamente a los estudiantes las aptitudes y requisitos para desempeñar eficazmente estas funciones predeterminadas (50). Aquí el currículum oculto consiste en que la teoría de la función llega a ser «un refinamiento de la teoría de la conformidad (51); curiosamente, el profesor no se contempla como un creador de valores sino simplemente como el receptor y transmisor de «normas institucionales» (52). En consecuencia, la propia realidad existencial del profesor se pierde entre una forma de integración social y una teoría de funciones que está ciega en lo referente a su propia ideología. Esta actitud es incapaz de reconocer que no existen «funciones» y «metodologías» universalmente aceptables, que puedan colocarse a modo de anclaje en cualquier contexto, Gerthard Arfwedson señala la razón de esto último en su afirmación:

---

(48) Anyon, J., *op. cit.*, p. 39 (1979a).

(49) Bowers, C.A., «Curriculum our technocracy culture: The problem of reform», *Teachers College Record,* No. 78, pp. 53-67 (1976).

(50) Popkewitz, T., *op. cit.*, (1979b).

(51) Turner, R.A., «Role-taking: Process versus conformity» en Rose A. (Ed.) *Human Behaviour and Social Processes* (London, Routledge and Kegan Paul, 1962).

(52) Grace, G., *op. cit.* (1978).

«El montaje dentro del contexto de las situaciones del profesorado varía en dimensiones y direcciones tan diferentes que lo que constituye en determinada situación una personalidad, función o método «bueno» puede casi ser lo «peor» en otra situación diferente... Estos factores activos dentro del contexto marcan los límites y posibilidades que caracterizan la situación de trabajo del profesor; no se encuentran sólo dentro de la escuela como lugar de trabajo o dentro del sistema educativo. También hay que tener en cuenta la sociedad local real, al igual que la sociedad en un sentido más amplio (es decir, el Estado y el país) cuando ha de realizarse un estudio sobre los factores determinantes de la labor docente» (53).

LA TEORIA Y LA FORMACION DEL PROFESORADO

Desgraciadamente la naturaleza y función de la teoría en muchos programas de formación del profesorado suministran poca o ninguna fuerza explicativa para que los estudiantes reflexionen críticamente sobre cómo la pedagogía se halla informada por la teoría o cómo las condiciones ideológicas y materiales específicas, dentro y fuera de las escuelas, desempeñan una función determinante tanto al configurar como al constreñir las diversas pedagogías. Los contornos de la noción tecnocrática de la teoría son demasiado unidimensionales. Lo que falta es una teoría donde la estructura que relaciona al profesor con el contexto, la escuela y la sociedad, pueda explicarse en términos de posibilidades y limitaciones que existen en correspondencia y tensión mutuas. Los contornos de tal teoría han sido expuestos por Ulf Lundgren:

«Lo que poseemos son los contornos de una teoría donde el desarrollo de un sistema educativo y del currículum pueden explicarse en relación con procesos de reproducción cultural, la necesidad de cualificación, el desarrollo de sistemas educativos como parcela del aparato estatal y la demanda de educación orientada hacia la diferenciación del trabajo» (54).

Inmersos en el lenguaje y supuestos de las ciencias exactas, la mayoría de los programas de perfeccionamiento del profesorado operan con parámetros donde «los problemas que no son susceptibles de medición o de solución científica (se) consideran mal diseñados en términos intelectuales» (55). Este mensaje no sólo se encuentra en los modelos de investigación que dominan el cam-

(53) Arfwesaon, G., «Teachers Work» en Lundgren, U.P., y Petterson, S. (Eds.) *Code, Context and Curriculum Processes* (Estocolmo, Liber, 1979).

(54) Lundgren, U.P., «Background: The conceptual framework» en Lundgren, U.P y Petterson, S., *op. cit.* p. 33 (1979).

(55) Eisner, E., *op. cit.*, p. 15 (1979).

po educativo sino también en los modelos de currículum que dominan la formación del profesorado y la pedagogía de la escuela pública (56).

La función política y ética de la teoría se subsume, según esta teoría, en una preocupación trivial por la metodología y los modelos. Apoyados en una supuesta objetividad e investigación científica imparcial, los estudiantes de formación del profesorado trabajan partiendo de categorías y modos de pensamiento previamente definidos que prestan al currículum algo así como vida propia. En lugar de contemplarlo tal y como es: una realidad social específica que expresa un conjunto diferenciado de relaciones y supuestos sociales relativos al mundo, el currículum se presenta como algo que existiese en un éter suprahistórico (57). La reivindicada objetividad y el carácter científico reivindicados y que sustentan este punto de vista son tan falsos como engañosos. Falsos porque cualquier noción que se tenga del currículum y de la pedagogía está cargada de juicios de valor e históricamente fundamentada y ello es algo inevitable. Engañosos porque al reivindicar la objetividad, tales afirmaciones falsean el significado de «ciencia» para silenciar los intereses subyacentes y la política sobre la que se asienta (58). Al no poner en tela de juicio sus supuestos básicos, la lógica tecnocrática se sitúa más allá del ámbito de la crítica y del debate. Así pues, su actitud tiene poco que ver con la objetividad y mucho con el «objetivismo» que, tal como nos lo describe Goulder, es «comunicación que oculta la presencia del comunicante..., pensamiento que ignora el lenguaje o la teoría a través de la cual se desenvuelve el pensamiento» (59).

En tanto en cuanto resulta imposible detallar exhaustivamente cómo la lógica tecnocrática refuerza la conformidad y el control social en el seno de la formación del profesorado, resulta importante tratar de ilustrar en términos concretos el efecto que ha tenido sobre el concepto que del conocimiento y de la pedagogía del aula tienen los programas de formación del profesorado.

CONOCIMIENTO Y PEDAGOGIA DEL AULA

Una de las principales críticas que se han dirigido a la formación del profesorado y a la escuela pública se centran en la manera en que formas específicas de conocimiento y de significados se seleccionan y distribuyen en sus respectivos ámbitos. Estas críticas no pretenden implicar que las discusiones acerca de selección, forma y contenido del conocimiento pasen inadvertidas. Tal no es el caso. Los criterios empleados en tales programas son los que garantizan la crítica. Por ejemplo, Harris (60) afirma que los educadores del profesorado otorgan

(56) Pinar, W.F., «Curriculum: Towards a reconceptualization» en Pinar, W.F. (Ed.) *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists* (Berkeley, Calif., McCutchen, 1975).

(57) Young, M.F., «Curriculum change: Limits and posibilities», *Educational Studies,* No. 1, pp. 129-138 (1975).

(58) Apple, M.W., *op. cit.* (1979); Gouldner, A.W., *op. cit., (1976).*

(59) Gouldner, A.W., *op. cit.,* pp. 49-50 (1976).

(60) Harris, K., *Classroom Knowledge* (London, Routledge and Kegan Paul, 1979).

una gran prioridad a variables relacionadas con la tentativa de contestar a la pregunta: «¿Qué conocimiento es más valioso?». El problema reside en los supuestos y criterios restrictivos empleados al formular tal pregunta y contestarla. Los supuestos que constituyen los criterios y las subsiguientes preguntas respaldan la noción de que el conocimiento es objetivo, que «está allí» para que lo conozcan y lo dominen. Como señala Popkewitz, «estas discusiones están frecuentemente relacionadas con interrogantes sobre la estructura del conocimiento« (61) o con la organización técnica del contenido. El lenguaje utilizado en este sentido representa el lenguaje de la crítica interna, se le limita a la tarea de resolver los «rompecabezas» en el seno de su propio espacio simbólico, y, como tal, no puede salirse de los supuestos que lo legitiman. Dicho de otra forma, no se trata de un lenguaje dialéctico que pueda optar entre paradigmas y disciplinas competitivas para reflexionar acerca del tema o proceso en uso (62).

Se ha argumentado que tal punto de vista estático del conocimiento y de los estudiantes es tan elitista como conservador. Esta opinión no puede suministrar una plataforma teórica para analizar la forma en que el conocimiento relativo a la formación del profesorado se selecciona, organiza, distribuye y evalúa (63). En lugar de percibir el conocimiento como un estudio de ideología vinculado a intereses humanos socialmente creados, la lógica tecnocrática ignora la relación entre poder y conocimiento escolar y, con frecuencia, termina dando el espaldarazo, tanto en los curricula abiertos como en los ocultos, a un conocimiento que respalda el ordenamiento institucional existente. Popkewitz (64), Anyon (65), Apple (66) y otros han realizado amplios estudios que ilustran las desviaciones y las categorías y supuestos cargados de ideología que impregnan los libros de texto y las costumbres del aula. La responsabilidad de esto último no puede acharse sólo a los profesores. En muchos sentidos, los programas de formación del profesorado no han dotado a los profesores de las herramientas conceptuales que necesitan para concebir el conocimiento como algo problemático, como un fenómeno condicionado históricamente, creado socialmente. Asimismo, la objetivación del encuentro social en el aula. El conocimiento no es sólo contenido; su empleo también sugiere formas específicas de relaciones sociales dentro del aula. Cuando el conocimiento se concibe como objetivo y como algo que «está ahí, suele ir acompañado de formas pedagógicas prefabricadas de arriba abajo en las que no hay espacio para el diálogo o la interacción (67). Pero la forma en que los alumnos crean el significado, la impor-

(61) Popkewitz, T., *op. cit.*, p. 20 (1979b).

(62) Connelly, F.M. y Roberts, D., «What curriculum for graduate instruction in curriculum?, *Curriculum theory Network,* No. 5, pp. 173-189 (1976).

(63) Giroux, H.A., «Dialectics and the Development Curriculum Theory», *Journal of curriculum Theorizing,* Vol. 2, No. 2 (1980).

(64) Popkewitz, T., «The latent values of the discipline-centred curriculum in social education», *Theory and Research in Social Education,* No. 5, pp. 41-60, (1978).

(65) Anyon, J., *op. cit.,* (1979a).

(66) Apple, M.W., *op. cit.,* (1979).

(67) Freire, P., *Pedagogy of the Oppressed* (New York, Seabury Press, 1973, trad. al castellano como *La pedagogía del oprimido,* Madrid, Siglo XXI, 1980).

tancia de la subjetividad y el valor del conocimiento fuera de la «lógica» de la ciencia estricta constituyen importantes dimensiones del proceso curricular y de la instrucción. Estos modos de conocimiento representan importantes principios pedagógicos que los futuros educadores tienen que comprender para ser capaces de configurar sus propias vidas de forma auto-determinante.

Esto nos lleva a una última crítica. El conocimiento de la lógica tecnocrática se define y utiliza de tal modo que queda separada de las historias reales y de las biografías no sólo de los profesores sino también de los alumnos (68). Y así el conocimiento no sólo se utiliza para enmascarar la función que desempeña al configurar la forma en que las personas se ven a sí mismas y a los demás, sino que sirve también para ignorar lo importante que es la relación para el conocimiento, el contexto y el aprendizaje. Por ejemplo, el conocimiento que deja de estar sujeto a examen hace algo más que ocultar los intereses sociales que respalda; aboga también contra el uso de relaciones sociales que generen significados de las percepciones y contra las voces de diversos agentes culturales implicados en el proceso del «aprendizaje». Esto significa que no se prepara a los profesores ni para conocer ni para usar el capital cultural de los demás como una categoría central para el diálogo y la afirmación personal de su docencia. El resultado es una forma de violencia pedagógica que impide que los profesores creen condiciones que permitan a los alumnos pronunciarse con autenticidad (69). Igualmente la noción de conocimiento «objetivo» no sólo no es capaz de revelar cómo el conocimiento está culturalmente determinado, sino que sirve también para integrar el apoyo normativo e intelectual de los programas de formación del profesorado en el espíritu de «profesionalismo» (70). Esto último se refiere al culto a «expertos» y «profesionales» que se convierten en encarnaciones entrenadas para preservar y «transmitir» el conocimiento y el lenguaje sagrados a futuros candidatos al cuerpo educativo, que, a su vez, hacen que su peritaje resulte asequible para personas del público. Si la metáfora parece exagerada, es sólo porque existe una verdadera necesidad de echar abajo la pomposa y peligrosa ideología del profesionalismo que tan enquistada está en la formación del profesorado. Como señalan Lasch (71), Bledstein (72) y Edelman (73), el crecimiento del profesionalismo en la educación ha contribuido poco al beneficio del público y bastante a los estrechos intereses de los propios docentes. Estos últimos intereses que hemos señalado comprenden: creciente diferenciación jerárquica en la profesión educativa, creciente estandarización de los escolares y creciente demanda de legitimación del valor de conocimiento refrendado por un título. En general, el incremento de la ideología del profesionalismo sólo se

(68) Greene, M., *Landscapes of Learning* (New York, Teachers College Press, 1978).

(69) Brown, C., *Literacy in 30 Hours: Paulo Freire's Process in North East Brazil* (Chicago, Alternative Schools Network, 1978).

(70) Edelman, M., *Political Language: Words that Succeed and Policies that Fail* (New York, Academic Press, 1977).

(71) Lasch, C., *Haven in a Heartless World* (New York, Basic Books, 1977).

(72) Bledstein, B.J., *The Culture of Professionalism* (New York, W.W. Norton, 1976).

(73) Edelman, M., *op. cit.*, (1977).

ha equiparado, en el campo de la educación, a la tendencia de sus miembros «a trabajar con vistas a la inercia» (74).

IMPLICACIONES PARA LOS PROGRAMAS DE FORMACION DEL PROFESORADO

Los programas de formación del profesorado, tal como hemos venido arguyendo en este trabajo, funcionan como factores de control social. Y lo hacen en grado tal que, directa o indirectamente, «educan» a futuras generaciones de profesores para que acepten acríticamente tales aptitudes, actitudes y disposiciones de ánimo que sustentan el orden social dominante. Por supuesto, no queremos dar a entender con ello que tales programas reproduzcan mecánica —y pavorosamente— los imperativos sociales y culturales del Estado. Tampoco se sugiere con esta postura que los alumnos sean tan maleables e incapaces que se sometan voluntariamente a su propio sacrificio. Los programas de formación del profesorado operan con parámetros muy compulsivos, aunque también contengan opciones para crear nuevas posibilidades y realidades sociales. En otras palabras, en formación del profesorado están las semillas capaces de germinar «intelectuales críticos» que puedan abordar la tarea de generar una toma de conciencia más radical e imaginativa entre sus colegas de trabajo, sus amigos y alumnos. Es fundamental reconocer que los programas de formación del profesorado no se presentan sólo en tensión dialéctica con el resto de la sociedad, también mediatizan tensiones y contradicciones específicas de sus propios intereses y cometidos. En tales casos los programas de formación del profesorado incorporan y manifiestan contradicciones y correspondencias con los intereses más amplios de la sociedad (75). Son las tensiones y contradicciones de estos programas que atestiguan su relativa autonomía, y en el contexto de esta relativa autonomía es donde pueden los profesores «radicales» encontrar un espacio político para desarrollar cursos innovadores y formas pedagógicas alternativas. Es ésta una oportunidad que no debería ignorarse.

La futura reforma de la formación del profesorado tiene que comenzar por proporcionar a los estudiantes las herramientas teóricas y conceptuales para combatir toda clase de engaño y alienación. Los estudiantes deberían ser capaces, tanto de forma estructural como intelectual, de ahondar en las realidades de sentido común, en lo superficial, con el fin de configurar sus experiencias cotidianas. Asimismo debería dárseles a los alumnos la oportunidad de crear sus propios significados, hablar según les dicte su propia conciencia y llegar a comprender que siempre hay algo más que ver, oír y sentir, que la calidad de nuestro placer está en cierta medida en función de lo que sabemos» (76).

---

(74) Popkewitz, T., *op. cit.*, (1979c).

(75) Willis, P., *Learning to Labour: How Working-class Kids Get Working-class Jobs* (England, Saxon House, 1977).

(76) Greene. M., «From the Lincoln Center Institute: A Summary of Talks» *A series of Speeches presented at the Lincoln Center Institute,* July (1979).

Los aspirantes a profesores tienen que aprender que el conocimiento es un fenómeno socialmente creado y que la indagación metodológica nunca está exenta de juicios de valor. Es más, debe dárseles la oportunidad de aprender cómo las relaciones sociales específicas del aula no sólo están cargadas de juicios de valor sino que, en parte, representan configuraciones materiales e ideológicas características del lugar de trabajo y de otros factores de socialización y control social. Pero estos ingenios heurísticos son incompletos a no ser que vayan aparejados a la afirmación de la importancia de la justicia social y la acción social. Teniendo en mente esto último, una actitud cada vez más profunda de autoconciencia y de justicia tiene que vincular lo biográfico con lo social, lo privado con el sentimiento comunitario.

Maxine Greene capta perspicazmente la importancia de tal dialéctica al afirmar que:

> «Tiene que haber una percepción de la forma en que las personas se sitúen en el mundo a la luz de sus propias situaciones biográficas, de las experiencias que han ido acumulando a lo largo del tiempo. Cada individuo interpreta la realidad que afronta utilizando perspectivas basadas en gamas particulares de intereses, ocupaciones, compromisos y deseos. Cada uno pertenece a cierto número de grupos sociales y desempeña diversas funciones sociales. Sus compromisos —el trabajo que haya efectuado, las escuelas que haya conocido, su pertenencia a una clase o raza— influyen en la manera en que utiliza «el caudal de conocimiento disponible». Ciertas personas lo emplean para mandar, para interpretar desde ventajosas posiciones particulares; comparten un mundo común... Cualesquiera que sean los esfuerzos encaminados a la capacitación de los futuros profesores para que hablen por sí mismos y confronten los aspectos concretos de sus vidas, deberán orientarse hacia la crítica que desafía al engaño. Y, con el tiempo, ésta podría llevarles a las aulas y dondequiera que tales problemas surjan» (77).

Si se anima a los educadores del profesorado y sus alumnos en último término, para que reflexionen de los procesos autodidactas que subyacen en su propio pensamiento, también esto les ayudará a reflexionar críticamente sobre los impedimentos que limitan las posibilidades que están intentando desarrollar y poner en práctica. Es una teoría de coerción ideológica y material la que requiere que lo heurístico se vea complementado por lo político (78). Además, en lo que a educacion se refiere las investigaciones empíricas sólo pueden ser útiles cuando están subordinadas a las cuestiones heurísticas y políticas que determinan su significado y función. Adorno (79) expresó claramente este extre-

---

(77) Greene, M., *op. cit.*, p. 70 (1978).

(78) Ricoeur, P., *Political and Social Essays* (Athenes, Ohio University Press, 1974).

(79) Adorno, T.W., «Scientific experiences of a European scholar in America» en Fleming, D. y Bailyn B. (Eds.) *The Intellectual Migration: Europe and America, 1930-1960* (Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1968).

mo cuando escribía, «pero no debe conferirse autonomía a las investigaciones o considerarlas como una llave maestra. Ante todo, tienen que culminar por sí en conocimiento teórico». La existencia de coerción material o ideológica no debe contemplarse como una situación límite sino como un punto de partida desde el cual los educadores del profesorado puedan ponderar aquellas creencias y fuerzas estructurales que legitiman tanto como reproducen las peores dimensiones de la lógica tecnocrática y actuar en consecuencia. En términos más concretos señalaré algunas consideraciones generales que los educadores del profesorado pueden desear tener en cuenta.

Los educadores del profesorado y sus alumnos tienen que aprender a pensar dialécticamente (80). Ello significa que tienen que desarrollar una teoría global satisfactoria. Las escuelas deben concebirse como parte de un proceso social más amplio. Pero plantear la importancia de las interconexiones constituye sólo un valioso precepto metodológico. Más importante resulta:

> «planearse una teoría global es preguntarse cómo se ha reproducido una sociedad, cómo perpetúa las condiciones de su existencia mediante la reproducción de sus relaciones de clase y la difusión de ideologías que sancionan el *statu quo*» (81).

La dialéctica que aquí se utiliza es crucial. La interrelación de poder, normas y valores tiene que conectar con un punto de vista del conocimiento académico que suponga mayor relación. Las construcciones artificiales que caracterizan el ordenamiento y los límites de los temarios tienen que dar paso a interconexiones más fluidas. Pero esto tiene que ir precedido por una comprensión de que tanto al conocimiento como a las personas se les «procesa» en las escuelas y si tal comprensión ha de convertirse en un punto de partida viable para una sociología crítica de la educación, entonces la tarea central de la formación del profesorado será «relacionar esos principios de selección y organización que sirven de base a los currícula a su ordenamiento institucional y en interacción en el seno de escuelas y aulas con la estructura social más amplia» (82). Esta última tarea exige que los educadores del profesorado reconstruyan categorías más críticas para la teoría y la práctica educativas. Por ejemplo, categorías como clase social, ideología, falsa conciencia y hegemonía tienen que vincularse a otras como opresión, emancipación, libertad y adoctrinamiento (83). Asimismo, los educadores del profesorado y sus alumnos tienen que sacar el máximo partido de otras disciplinas para examinar la realidad social. Como escribe Greene: «hay que capacitarlos para ver a través de las perspectivas que abre la historia, la sociología, la antropología, la economía y la filosofía; tienen

---

(80) Giroux, H.A., *op. cit.*, (1979).
(81) Sharp, R., y Green, A., *op. cit.*, p. 590 (1975).
(82) Young, M.F.D., *op. cit.*, p. 24 (1971).
(83) Estoy en deuda con Ralph Page por ayudarme a desarrollar esta idea.

que aprender cómo ordenar conscientemente los materiales de su experiencia con la ayuda de tales perspectivas» (84).

También es crucial que los estudiantes aprendan con estos programas a utilizar en su trabajo modelos teóricos que no están exclusivamente basados en los intereses de predicción y control. Se requieren modelos teóricos que proceden de cuestiones políticas y éticas que implícita o explícitamente suministren las bases de la teoría, el desarrollo y la evaluación educativa. Un enfoque posible sería suministrar a los estudiantes modelos teóricos que apoyen intereses como el entendimiento humano, la indagación de contextos, la literatura estética y la reconstrucción social. Tales modelos pueden entresacarse de áreas como la hermenéutica, la interacción simbólica, la fenomenología, la semiótica y el neomarxismo. Las actividades de clase y los currícula que permiten a los estudiantes examinar problemas desde diversas perspectivas y comprobar las pretensiones de verdad de estas perspectivas, proporcionan al menos un clima favorable para el diálogo y la crítica que se convierten en importantes principios pedagógicos.

Otro punto crucial lo constituye el suministrar a los estudiantes diseños heurísticos basados en diferentes formas de lógica. Resulta obligado que los futuros docentes sean capaces de comprender «el amplio abanico y las variedades de lógica que los seres humanos son capaces de desplegar, y que se limitan a su conjunto de supuestos acerca de cómo llegamos a saber» (85). Por ejemplo, Huebner (86) propone cinco modos de lógica que podrían desempeñar un papel integral tanto para comprender como para configurar la teoría y la práctica educativas —técnica, política, científica, estética y ética—. Cada una de éstas no posee su propio lenguaje, sino que exige un modo interpretativo diferente y complejo. Ejemplos pioneros en la tentativa de relacionar la teoría educativa con modos de racionalidad en las artes y en la psicología crítica pueden encontrarse en los trabajos de Grumet (87) y Pinar (88). Cuando más aprendan los estudiantes de formación del profesorado a comprender tanto las diferencias como las interconexiones entre estos modos de racionalidad, tanto mayor será el abanico de sus aptitudes heurísticas y políticas.

Creo, además, que es obligado que los educadores de los enseñantes y sus alumnos desarrollen enfoques pedagógicos que los capaciten para entender el valor y la experiencia que cada uno aporta a la experiencia en el aula. La docencia tiene que contemplarse en parte como un asunto altamente personal (89). Esto sugiere que los futuros profesores deben manejar los conceptos y métodos que

(84) Greene, M., *op. cit.*, p. 59, (1978).
(85) Eisner, E., *op. cit.*, p. 17 (1979).
(86) Huebner, D., «Curriculum language and classroom meanings» en Pinar, W.F. (Ed.) *Curriculum Theorizing* (Berkeley, Calif. McCutchen, 1975).
(87) Grumet. M., «Curriculum as theater: Merecy players», *Curriculum Inquiry*, No. 8, pp. 37-64.
(88) Pinar, W.F., *op. cit.*, (1975).
(89) Dow, G., *Learning to Teach, Teaching to Learn* (London, Routledge and Kegan Paul, 1979).

les permitan bucear en sus propias biografías, fijarse en la historia sedimentada que van forjando a su alrededor y aprender cómo el propio capital cultural representa una interrelación dialéctica entre la experiencia particular y la historia. Los métodos de diseño, puesta en práctica y valoración del currículum tienen que concebirse como una construcción de valores e ideología. Este enfoque suministra las bases para que los futuros profesores analicen cómo sus propios valores mediatizan las estructuras del aula y las experiencias de los estudiantes con los que trabajan.

Por último, los programas de formación del profesorado tienen que subrayar tanto como demostrar la importancia de la sensibilidad histórica como herramienta para un pensamiento crítico. El valor que tiene que convertir la teoría y la práctica educativas en problemáticas representa un importante paso a desmitificar la ideología de la lógica tecnocrática, pero ello no es suficiente. Si ha de evitarse la «trampa mortal» del relativismo pedagógico, los educadores tienen que remitirse a la historia para saber cómo el conocimiento escolar, las formas de organización escolar, de evaluación y de relaciones sociales en el aula se han desarrollado a partir de supuestos sociales específicos y de intereses políticos. Profesores, estudiantes e incluso las formas y contornos de las propias escuelas arrastran el peso de la historia. Y este «peso» es el que irrumpe el momento como una consideración objetiva y universal. Si la formación del profesorado ha de moverse hacia una ciencia crítica, tendrá que rastrear los intereses y raíces históricas de los campos que sustenta. Cada campo, ya sea el currículum, la educación social o la lectura y el lenguaje, está impregnado de paradigmas dominantes que sólo pueden entenderse y analizarse si sus respectivas orientaciones y supuestos se colocan en un contexto histórico. Al hacerlo, llega a ser relativamente evidente que el estudio «del campo» se convierte rápidamente en el estudio del desarrollo histórico de relaciones sociales específicas que operan en coyunturas concretas durante períodos socio-históricos específicos. La sensibilidad histórica representa un intento de rastrear la génesis autoformativa de cualquier campo. Es, por lo tanto, tan pronto histórico como crítico. Semejante sensibilidad plantea nuevas cuestiones y proporciona nuevas posibilidades.

Preguntas parecidas a: ¿Cómo llegó a introducirse la gestión de sistemas en el campo del currículum? ¿Cuáles son las raíces históricas del paradigma existente en los tests? ¿Cómo funciona la lógica tecnocrática a favor de los intereses del Estado? ¿Cuáles fueron las condiciones bajo las que cambió de forma y contenido? ¿Qué significado tiene la historia de la psicología educativa en el campo del currículum? ¿Cuáles fueron las teorías sociales y las creencias de los fundadores del movimiento curricular?, ayudan a los estudiantes a desentrañar las múltiples conexiones socio-económicas e ideológicas que median entre las escuelas y la estructura social general. Es más, apuntan a la posibilidad de la crítica y del cambio.

Estas consideraciones no tienen otro cometido que el de constituir unas líneas generales orientadoras que pueden usarse para ilustrar los límites de la for-

mación del profesorado al igual que para establecer las condiciones para un diálogo sobre posibles reformas. Abogan fuertemente a favor del reconocimiento de la naturaleza política de la formación del profesorado y de las escuelas en las que se integra. Estas consideraciones suponen además un llamamiento tanto a estudiantes como a profesores de tales programas con el fin de que definan de nuevo sus papeles y trabajen para hacer de la formación del profesorado un «campo de batalla» en el espíritu kantiano del término, en el que las futuras generaciones de profesores puedan educarse para «luchar» a favor de la construcción de una sociedad mejor y más justa para todos.

Originalmente publicado en el *Journal of Education,* 1980, 162. pp. 5-27. Se traduce y reimprime con autorización del autor. Traducido por Javier Maestro Bäcksbacka.

E S T U D I O S

TRANSICION POLITICA, PRACTICA EDUCATIVA Y FORMACION DEL PROFESORADO (*)

SARA MONGENSTERN DE FINKEL (**)

I. POLITICA EDUCATIVA Y HEGEMONIA

Toda política educativa expresa relaciones de clase, es decir relaciones de poder. Por lo tanto, la política educativa dominante en una formación social no es exactamente aquella que planifica la clase dominante sino la que es *capaz* de llevar a cabo en relación al grado de oposición de las fuerzas sociales subalternas con el objeto de mantener y asegurar su poder. Dos consecuencias se derivan de esta afirmación. En primer lugar la práctica educativa no concierne exclusivamente a la clase dominante; las clases dominadas también tienen su política educativa aunque ésta no esté estructurada o no sea conscientemente asumida y, por supuesto, no disponga del aparato educativo. En segundo lugar, no toda oposición a la política dominante se expresa en términos de un conflicto de clase; hay fuerzas sociales opositoras que no se constituyen a nivel de las relaciones de producción y manifiestan su resistencia en el campo ideológico (clásica lucha entre los sectores religiosos o secularizantes de la burguesía) o en términos de rechazo a otras formas de subordinación como el sexo, por ejemplo.

Este punto de partida difiere de los enfoques que consideran a la educación desde el exclusivo punto de vista de la reproducción, que se expresa tanto en la cualificación de los agentes sociales de acuerdo con las necesidades pre-determinadas por la base económica, como en la consagración de la ideología dominante como ideología universal para el conjunto de la sociedad.

El problema no consiste en negar que la escuela reproduce la dominación sino en precisar bajo qué condiciones históricas y hasta qué punto es eficaz para hacerlo. En la medida en que esta eficacia no está asegurada de antemano, también podemos igualmente suponer que en determinadas condiciones históricas

(*) Ponencia desarrollada en el Simposio «Teoría y práctica de la formación y el perfeccionamiento del profesorado» organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado en Madrid en febrero de 1984.

(**) Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

la educación puede generar nuevas contradicciones sociales en la medida en que el acceso al conocimiento permite trascender la perspectiva cultural y política transmitida por la escuela. Precisamente la evaluación de lo que puede ser reproducido y de lo que puede ser desafiado debería ser el núcleo de una discusión sustantiva acerca de la relación entre la educación y la política.

No podemos detenernos aquí en señalar las limitaciones del enfoque de la reproducción que ha fascinado tanto a autores radicales como a los autodenominados marxistas. Más que proporcionar una comprensión dialéctica de la práctica educativa ofrecen una explicación de la política educativa basada en un modelo weberiano de la acción racional que ignora los límites y las contradicciones sociales. La idea de que la burguesía puede planificar con éxito el desarrollo del sistema educativo al margen de la lucha de las clases y fuerzas sociales, bordea peligrosamente la teoría de la conspiración(1).

En síntesis, dentro de la conceptualización general de Gramsci entendemos la política educativa como un conjunto orgánico de prácticas de clase destinadas a mantener, renovar o desafiar la hegemonía existente.

Ello nos permite pensar en la ruptura potencial de la hegemonía de clase y en la posibilidad inherente de que la clase dominante pueda fracasar en la puesta en práctica de una política educativa adecuada y coherente en todas sus facetas y niveles. Aunque ésta es sólo una posibilidad histórica, debe ser tenida en cuenta para evitar considerar al aparato educativo como estructuras cosificadas, borrando de este modo la preeminencia de las prácticas de las fuerzas sociales existentes.

Un programa educativo adecuado para reafirmar la hegemonía de clase no puede ser institucionalizado, en ese caso corre el riesgo de fosilizarse. Debe ser renovado y modificado en relación a las otras fuerzas políticas si pretende presentar en un plano universal lo que constituye solamente la dirección moral e intelectual de la burguesía. Más aún, un programa educativo debe ser planteado como unificador entre los diferentes estratos intelectuales y entre éstos y las clases subalternas. Las instituciones educativas no aseguran por su mera existencia el cumplimiento de esta tarea de cohesión. Algunas veces Gramsci es bastante escéptico en este punto: «las Universidades —dice— excepto en unos pocos países no ejercen influencia unificadora alguna; con frecuencia un pensador independiente tiene más influencia que la totalidad de las instituciones universitarias» (2).

---

(1) Gero Lenhardt; «On the relationship between the education system and capitalist work organisation». *Kapitalistate,* n.º 3, Spring, 1975.

(2) Antonio Gramsci; *Quaderni del Carcere. Volume Secondo. Quaderno II. (XVIII).* «Introduzione allo studio della filosofia». (Torino, Einaudi Editore, Seconda Edizione, 1977) p. 1394. Un pensador del tipo que Gramsci tiene in mente es obviamente Benedetto Croce, «una especie de Papa laico y un eficaz instrumento de hegemonía, aun cuando en algunos momentos pueda estar en desacuerdo con uno u otro gobierno».

Aunque la hegemonía implica relaciones de subordinación y dominio, nunca es total, no abarca la totalidad de la práctica social. Por las mismas razones la política educativa dominante, es decir aquella que ejecutan los aparatos controlados por el Estado, no agota la totalidad de las prácticas político-educativas ni aun en situaciones de dictadura.

Por otra parte, el Estado no puede ser considerado como monolítico; las distintas y a veces contradictorias demandas sociales que se ejercen sobre el Estado (menos impuestos y mejores servicios, por ejemplo) pueden encontrar diferentes respuestas en los aparatos de Estado, y a veces dentro de un mismo aparato. (3).

No se trata aquí de la consabida ineficacia que se adjudica a la administración pública. El problema es mucho más profundo y hace a la naturaleza del Estado y a su funcionamiento.

Si se concibe al Estado como mero instrumento de la clase dominante, la cuestión carece de complejidad ya que no hay otra posibilidad que satisfacer los intereses que están pre-fijados por la base económica. La dificultad estriba en que más que defender intereses específicos e inmediatos, el Estado debe asegurar tanto las condiciones generales de la acumulación de capital como la legitimidad necesaria para que el orden burgués persista. Las dos tareas son imprescindibles pero frecuentemente conflictivas entre sí, el equilibrio entre ambas depende de las coyunturas históricas y del grado de organización política que tengan las clases subalternas.

El funcionamiento del Estado depende de una multiplicidad de determinaciones históricas específicas para cada formación social. Adjudicar al Estado un rol instrumental es perder de vista las distintas formas históricas que asume el Estado, entre otras cosas, significa asimilar la dictadura a la democracia burguesa.

2. EL INTENTO TECNOCRATICO COMO RENOVACION DE LAS BASES HEGEMONICAS

No analizaremos aquí las tremendas consecuencias en la vida social de los hombres y mujeres que viven o vivieron bajo Estados totalitarios. El análisis de los fascismos y dictaduras de todo tipo abarca una extensa literatura en la cual se ha insistido el accionar degradante, opresivo y sanguinario del Estado. Sin embargo, lo que interesa destacar en nuestra argumentación es que aun bajo estas situaciones, casi extremas, el Estado no puede mantener indefinidamente el monopolio exclusivo de lo político.

(3) Roger Dale; «Education and the capitalist State», en Apple, Michael (ed.) *Cultural and economic reproduction in education.* (London, Routledge and Kegan Paul, 1982) p. 134.

La dictadura se instaura para negar la política desprestigiando como subversivo e ineficaz todo intento de pensamiento o acción que se refiera a la totalidad. La política se difunde entonces en una variedad de instituciones, (en particular de tipo corporativo) y aun se traslada a ámbitos sociales insólitos como el mundo del deporte. Si el Estado fuese el único ámbito de la política, la dictadura sería invulnerable (4).

Cuando la dictadura comienza a resquebrajarse, sea porque sectores de la sociedad civil van paulatina y dolorosamente encontrando sus formas peculiares de resistencia, sea porque se generan contradicciones insalvables en el bloque en el poder, o por la combinación de ambos, se hace entonces necesario encontrar nuevas vías para generar consenso. Es preciso renovar el discurso ideológico y el personal.

Si la transición, más que un acto legal de cambio de gobierno es un *proceso,* deberíamos analizar cuidadosamente el curso de recomposición de la hegemonía preexistente y la renovación de las estructuras del Estado que marcó la etapa del cambio tecnocrático. Obviamente esa transición debería ser estudiada en relación a la paulatina penetración de las clases subalternas en los espacios políticos.

Hasta aquí hemos expuesto en forma muy sucinta una idea central: ni el Estado ni la educación son instrumentos directos de la clase dominante; son el Estado y la educación de una sociedad dividida en clases. Reflejan las contradicciones y resistencias que la sociedad genera en su desarrollo. Pero son algo más que un reflejo pasivo, ellos constituyen a su vez un locus donde se generan y mediatizan contradicciones y resistencias específicas. Por lo tanto, al referirnos al sistema formal de educación ciertamente lo pensamos como aparato de Estado, pero a condición de que el Estado sea simultáneamente concebido como un producto, un determinante y el objetivo del conflicto de clase (5).

La lucha por el control del Estado entre los sectores tradicionales del Movimiento y el Opus Dei, y sus implicaciones en la política educativa, debería ser objeto de un análisis mucho más detallado que el que ha merecido hasta ahora. El triunfo del Opus supuso un cambio cualitativo en la política educativa cuyas consecuencias deben ser evaluadas hasta hoy.

La reforma educativa desarrollista era coherente con el proyecto modernizante de la fracción hegemónica constituida por la burguesía financiera fusionada con el creciente capital industrial (6) en la medida en que diagnosticaba

---

(4) Francisco Delich; «Teoría y práctica política en situaciones de dictadura». *Crítica y Utopía.* (Buenos Aires), n.° 8, 1983.

(5) G. Esping Andersen, R. Friedland, E. Wright, «Modes of class struggle and the capitalist State». *Kapitalistate* n.° 4/5, 1976.

(6) Ludolfo Paramio y Jorge Reverte, «La derecha en crisis, 1969-1979» *Zona Abierta* n.° 23, Enero-febrero 1980, pp. 12-13.

con realismo las carencias de una educación oscurantista, alejada de las necesidades de una economía moderna y limitada en extensión y calidad.

Sin embargo, la reforma carecía de realismo en la detección de las limitaciones tanto teóricas como sociológicas que pondrían en peligro el proyecto.

En primer lugar, los modelos de planificación diseñados en los países avanzados de Europa Occidental (vía OECD) o en los Estados Unidos (un país que curiosamente nunca aplicó el planteamiento educativo (7)) ya eran seriamente cuestionados en el momento en que se ponían en práctica en España. Para los años 70 ya se miraba con creciente escepticismo en la literatura de la Sociología y Economía de la Educación tanto la contribución de la educación al desarrollo económico, como su supuesto papel de nivelador social, dos aspectos sustanciales de la filosofoía desarrollista.

En segundo lugar, la igualdad de oportunidades educativas requería para su puesta en práctica la transformación del Estado en un Estado enseñante y un cambio profundo en las relaciones con el sector privado de la enseñanza. Las contradicciones entre el Libro Blanco y el texto final de la Ley General de Educación son ilustrativos. Pese a la ambigüedad de la redacción, en el Libro Blanco se proponía que la ayuda estatal se extendiese solo a los centros privados que ejercieran una función social (8).

En tercer lugar, y quizás esto es fundamentalmente decisivo, la ley finalmente aprobada como la discusión previa del Libro Blanco sólo contó con el aval de la representación orgánica propia del régimen (*) y aun dentro del régimen fue atacada directamente por los sectores más tradicionales o indirectamente a través del cercenamiento de los recursos financieros imprescindibles para su concreción.

El proyecto de ley llevaba aparejado en sus disposiciones adicionales una reforma fiscal que hubiera posibilitado concretar la gratuidad de la enseñanza. Esta medida tan decisiva no fue aprobada por las Cortes Orgánicas (9). Así, desde sus inicios, una política educativa destinada a crear nuevas bases de legitimidad para un Estado ya cuestionado, era boicoteada desde el seno mismo del Estado.

Diversos autores como Hans Weilder, Claus Offe y Henry Levin han señalado que el déficit de legitimidad del Estado capitalisa no puede ser superado, ni siquiera paliado por las reformas educativas. El dilema consiste en que la retórica de las reformas genera expectativas y necesidades que el Estado no es

(7) Henry Levin, «The identity crisis of educational planning» *Harvard Educational Review*. Vol. 51. n.º 1, February, 1981.

(8) Manuel de Puelles Benítez; *Educación e Ideología en la España Contemporánea. 1775-1975*, (Barcelona, Editorial Labor-Politeia, 1980) pp. 417-421.

(9) *Ibíd.* p. 422.

(*) Sólo aportaron formalmente su opinión los siguientes organismos: Consejo Nacional del Movimiento, Organización Sindical, Instituto de E.

capaz de resolver (10), entre otras cosas porque el Estado no cuenta con recursos fiscales suficientes y los distintos sectores de la clase capitalista no siempre están dispuestos a aportarlos. Como el caso de la reforma lo ilustra claramente, el Estado encuentra que las tareas de asegurar la legitimidad y la acumulación suelen ser incompatibles.

Ante la consiguiente frustración y falta de confianza en la educación pública, el Estado trata de desarrollar distintas categorías que constituyen según Hans Weiler una política educativa de legitimación compensatoria. Una de las estrategias que nos interesa destacar es la del «profesionalismo», es decir el empleo de expertos para tomar decisiones, previa experimentación y planeamiento.

Toda política que intente compensar la falta de legitimidad necesita programarse cuidadosamente, porque a diferencia de una gestión democrática, no puede confiarse en la autonomía de las bases para tomar decisiones y tampoco se puede garantizar que las decisiones fortalezcan el consenso.

La programación está revestida de una supuesta racionalidad técnico-científica, las decisiones no son una cuestión de votos, se trata de conocimientos y los conocimientos residen en los expertos. Por otro lado es eficaz; la democracia suele ser lenta, pesada, no hay control sobre los resultados ni se puede medir la rentabilidad del producto.

Por el contrario, la ideología tecnocrática se presenta como capaz de racionalizar el caos institucional bajo una pátina de respetabilidad científica. Las medidas de política educativa ya no se deciden sobre la base de supuestos intereses sectoriales, están avaladas por la experimentación y el planeamiento, por lo tanto no cabe una contestación que no sea sobre la base de otra experimentación o de otro plateamiento. Se evita así el conflicto que supone la aplicación de cualquier medida política en educación, sea la implantación de la selectividad o el aumento de matrícula.

No tenemos elementos suficientes para evaluar hasta qué punto estos mecanismos de legitimación compensatoria fueron eficaces. Lo cierto es que bajo esta racionalidad cambió la configuración del sistema educativo y en particular la definición social de la práctica docente.

En apoyo de esta nueva política se desarrolló toda una infraestructura organizativa destinada a impulsar el nuevo estilo pedagógico. El paradigma de la eficacia estaba estructurado en torno a la psicología conductista, la programación didáctica por objetivos, la organización empresarial de la escuela, la cuan-

---

(10) Hans Weiler, «West Germany: educational policy as compensatory legitimation», en Thomas, Murray: *Politics and Education* (London, Pergamon Press, 1983), pp. 33-54; Offe, Claus, *Strukturprobleme des Kapitalistischen Staates* (Frankfurt, Suhrkamp, 1972); Martin Carnoy y Henry Levin, *The limits of Educational Reform,* (London, Longman, 1976); Henry Levin, «The dilemma of Secondary Comprehensive School Reforms in Western Europe». *Comparative Education Review.* Vol. 22, n.º 3, 1978, pp. 434-457.

tificación experimental, el funcionalismo sociológico, culminando en una planificación que se apoyaba en las teorías marginalistas de la economía de la educación.

El paradigma no ofrecía demasiadas novedades respecto a lo que se desarrolló en los Estados Unidos y se extendió luego a otros países. Lo peculiar del caso español es que a este materialismo mecanicista en la comprensión de los procesos psicológicos y sociales se sumaba como injerto incompatible una retórica idealista que intentaba personalizar la educación. La paradoja es que cuanto más se hablaba de personalizar la enseñanza, más se la despersonalizaba desde los aparatos de docencia e investigación.

Dentro de este contexto, el Estado inició un proceso de reconversión de la práctica docente cuyo objetivo explícito era lograr una mayor profesionalización. Uno de los indicadores más claros de esta política fue cambiarle el nombre al sujeto: ahora se llamaban profesores en vez de maestros. Junto a la devaluación de tan hermosa palabra se devaluaba también sus saberes tradicionales.

3. LA SUPERPROGRAMACION

En la historia de la pedagogía existen muchos intentos por sistematizar y organizar la práctica educativa. En ese sentido se puede decir que bajo distintas filosofías o teorías psicológicas siempre subyacía un programa educativo. Llamamos en cambio superprogramación al abandono de toda reflexión acerca de la racionalidad de los fines y su sustitución por la racionalidad de medios. Los fines se hallan diluidos o mistificados en un imperativo tecnológico cuyo control escapa a los sujetos implicados.

Este modelo está obviamente ligado a la transformación de los procesos de trabajo en el capitalismo tardío, que desplaza el elemento subjetivo y lo subordina más y más al control del capital.

A partir del importante trabajo de Braverman (11) se ha tomado conciencia de que las técnicas de racionalización y organización científica del trabajo no estaban limitadas al sector industrial, sino que por el contrario se generalizaban crecientemente al sector servicios y por supuesto también al sistema educativo.

Con distintos grados de éxito según los países y momentos históricos se ha intentado aplicar a la institución escolar los principios de racionalización técnico-burocrática que surgieron con Taylor y se perfeccionaron más tarde con el Fordismo y el Neo-Fordismo. Pero, en principio no puede pensarse en una traslación mecánica porque mal que les pese a los tecnócratas es inviable convertir la escuela en una «industria» intensiva en capital. Con todo, es innegable que

(11) H. Braverman, *Labor and monopoly capital.* (London, Monthly Review Press, 1974)

la reconversión de los procesos de trabajo está modificando sustantivamente las relaciones de producción de conocimientos. En toda la secuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la producción de textos y materiales hasta las técnicas de evaluación, se evidencia una creciente despersonalización de la interacción educativa, que es el correlato de la standarización de los procedimientos.

Las consecuencias para la práctica docente son de gran importancia. Lo que se hace evidente en primer lugar es la limitación del campo de autonomía del maestro para decidir sobre los contenidos y métodos de enseñanza. Este proceso se ve mucho más acentuado con la utilización de los paquetes curriculares donde están especificados hasta los mínimos detalles del comportamiento previsto para los docentes y alumnos. Se insiste en la programación rigurosamente secuenciada de la enseñanza siguiendo el modelo de la línea de producción en cadena para lo cual es preciso operacionalizar cada uno de los objetivos a alcanzar y precisar las técnicas de evaluación. Por supuesto que las técnicas de evaluación están también pre-determinadas y enfocadas hacia la medición del producto. El proceso de aprendizaje no interesa en sí mismo, pertenece a la incógnita de la caja negra.

Buswell, que ha estudiado los efectos de estos currícula pre-empaquetados, tanto en las Matemáticas como en las Humanidades, concluye que su utilización conduce a la des-cualificación de las habilidades y conocimientos tradicionales del maestro. Más aún, refuerzan la tendencia a la separación entre el contenido, la didáctica y la evaluación que se convierten en tareas especializadas y cuyo control está en manos de expertos en cada uno de estos campos (12).

Apple también ha señalado cómo la lógica del control técnico impone la separación entre la concepción y ejecución de la enseñanza, produciendo en un mismo movimiento la fragmentación de las tareas y la descualificación del profesor (13).

En España el control tecnológico de la enseñanza no ha llegado a los extremos del mundo anglosajón pero, sin embargo, puede apreciarse una tendencia bastante sintomática en las orientaciones que desde los años 70 hasta ahora ha tenido el discurso y la práctica pedagógica.

Un análisis de contenido de las revistas especializadas, las temáticas de investigación, los planes de estudios de las Escuelas de Formación del Profesorado y la de las carreras de Ciencias de la Educación, seguramente mostraría la dominancia de esta ideología en la pedagogía oficial.

---

(12) C. Buswell, «Social change and pedagogic change», *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 2, n.º 3, 1980.

(13) Michael Apple, «Curricular form and the logic of technical control: building the possessive individual», en Apple, Michael (ed.) *Cultural and economic reproduction in education, op. cit.*

En el perfeccionamiento del profesorado es bastante evidente la prioridad que han tenido los cursos de técnicas de programación y evaluación sobre otros tópicos.

Por otra parte la superprogramación fortalece el aislamiento del profesorado y refuerza su tendencia ideológica al individualismo. La planificación de la enseñanza en equipo se limita a discutir la elección de textos y materiales o la periodización de las actividades escolares.

En la medida en que el conocimiento está parcelado en distintos programas curriculares, cada profesor asume el patrimonio exclusivo de esa parcela. Al perder de vista la totalidad, la política se evapora porque la política es siempre referencia a lo general, aun cuando el objeto de reflexión sea un segmento de la realidad. Bajo la dictadura lo político tiene connotaciones de algo endemoniado, por lo tanto prohibido (la Formación del Espíritu Nacional no se considera política). Cuando la dictadura declina no se condena lo político, se lo ignora porque no es científico.

Finalmente, la superprogramación produce un efecto de homogeneidad tanto en la enseñanza como en los sistemas educativos. A nivel de la enseñanza se utilizan las mismas escalas de evaluación para todos los niños, todo lo que no cae dentro de la norma estadística es considerado fuera de lo normal, a la manera de Durkheim. Se produce así una verdadera patologización del aprendizaje, no es casual el desarrollo de las enfermedades típicamente escolares de que hablaba Freinet.

A nivel de los sistemas educativos también se produce una homogeneización sin precedentes en la historia de la educación. Así como el capital monopolista internacionaliza los modos de producción y consumo, la superprogramación educativa borra cada vez más las peculiaridades nacionales y regionales de los sistemas de enseñanza. La práctica escolar en los Estados Unidos y Europa tienen muchas más similitudes hoy de lo que tenían a principios de siglo el sistema educativo francés y alemán, para poner un ejemplo.

Bowles y Gintis señalan agudamente que no es accidental que en los Estados Unidos la transformación de la vida académica, siguiendo las pautas de una administración gerencial, aplicación standarizada de currícula y centralización de la función evaluadora, coincidiera con la ampliación del acceso a los hijos de obreros, primero a la *High School* y luego a los *Community Colleges* (14). La coincidencia, aunque desfasada en una década, también puede apreciarse en España, especialmente en lo que hace al incremento de matrícula de la enseñanza media.

No hace falta mucha suspicacia para concluir que todo este proyecto supone un intento de control planificado en términos que se acercan mucho a la «So-

(14) Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in capitalist America,* (London, Routledge & Kegan Paul, 1977; trad. al castellano por Siglo XXI, Madrid, 1981). Capítulo 8. Nota 7, p.204 y p.327.

ciedad de la Administración Total». Si hemos marcado sus tendencias, no quiere decir que estas tendencias se realicen totalmente ni que los maestros, alumnos, padres acepten pasivamente sus consecuencias.

El problema de la descualificación del maestro no consiste en la invasión tecnológica; la tecnología puede ser útil y enriquecedora si el maestro como cualquier trabajador controla su uso y es capaz de comprender la totalidad del proceso.

Diremos algo más en esta línea de pensamiento que se niega a aceptar la fatalidad de la reproducción. Así como el Taylorismo, luego el Fordismo y Neo-Fordismo constituyen niveles crecientes de control sobre los productores, también es cierto que estos sistemas se crean y perfeccionan porque la clase obrera crea y perfecciona sus sistemas de resistencia.

La superprogramación del maestro también puede ser vista dialécticamente desde el punto de vista de las exigencias de renovación de las bases de la hegemonía. El Maestro-Apóstol, portador de los valores eternos de la familia, la patria y la religión es una figura sociológica cada vez menos frecuente y tampoco sirve demasiado en los tiempos actuales.

Como la reciente experiencia española lo ilustra muy bien era necesario recomponer tecnocráticamente las bases del consenso escolar porque ya aparecerían en escena los movimientos portadores de una educación auténticamente renovada.

4. LA IMPORTANCIA DE LA DICTADURA EN LA TRANSICION A LA DEMOCRACIA

Los modelos tecnocráticos que hemos estado discutiendo no son exclusivos de los estados dictatoriales pero en éstos tienen una utilidad funcional mucho mayor en la medida en que les permite captar grupos de apoyo y al mismo tiempo despersonalizar la coerción, al menos en los aparatos culturales. Esto último explica en parte su supervivencia en la etapa de la transición democrática.

Sin embargo el problema de hacer el balance de lo que sobrevive en la escuela es mucho más profundo. No podemos hacer una lista exhaustiva ni tampoco se pretende plantear esta problemática en términos de «verdad comprobada».

Si el principio articulador de las prácticas sociales es lo político, el análisis de lo que ocurre en la escuela sólo resulta inteligible si somos capaces de detectar qué es lo que la escuela reproduce y qué no, qué sobrevive del pasado y qué emerge como anuncio del futuro.

Un cambio democrático en la escuela no se impone por decreto ni es el resultado inmediato de una legislación progresista. La legislación puede crear condiciones para un cambio democrático pero no lo produce mágicamente. Ade-

más, el gobierno no es el Estado ni el gobierno tiene capacidad de controlar totalmente las actividads de cada uno de los aparatos del Estado.

En el sistema educativo, como en otros aparatos, se materializan tradiciones, prácticas de eficacia o inercia, etc., que adquieren una relativa autonomía con respecto a la política gubernamental. A menos de que se trate de una situación revolucionaria, con un control de las bases, los aparatos no son manipulables a voluntad.

Esto se hace mucho más evidente en momentos de transición democrática en la que es preciso re-definir el papel de las burocracias estatales. En una situación de dictadura, ante la ausencia de partidos políticos que dieran vida a las instituciones, «la burocracia —dice Gramsci— se enajenaba del país y a través de sus posiciones administrativas se convertía en un verdadero partido político, el peor de todos, porque la jerarquía burocrática reemplaza a la jerarquía intelectual y política: la burocracia se transformaba precisamente en el partido estatal-Bonapartista» (15).

La burocratización de la vida escolar es quizás una de las peores herencias de la dictadura, no sólo porque obstaculiza los cambios necesarios sino porque desarrolla una mentalidad que se auto-reprime frente a toda innovación, aun a las que son legalmente factibles. La Ley General de Educación y el Estatuto de Centros Escolares ofrecían posibilidades de renovación del currículum y de la gestión de los centros que fueron escasamente aprovechadas.

Pero el problema más grave es que la herencia burocrático-autoritaria, con su adhesión a las jerarquías, satura niveles muy profundos de la conciencia social, aun en personas que se adjudican posiciones políticas de izquierda.

En el aparato educativo la burocracia prevalece frecuentemente sobre lo académico. El campo del saber debe ser recortado en asignaturas, aunque se sepa, casi como verdad de perogrullo que la ciencia es cada vez más interdisciplinar, que los alumnos necesitan currícula integrados y que no podemos seguir con el pensamiento topológico que todo lo clasifica y no sabe la esencia de nada. Pero también la burocracia puede prevalecer sobre lo político en la medida en que potencia la cohesión corporativa en detrimento de los intereses generales de la enseñanza o de la sociedad.

Sin embargo la burocracia y la dominación tecnocrática tienen eslabones débiles. En primer lugar el consenso que generan es en torno a la eficacia, pero de una eficacia coyuntural, de procedimientos, no de fines. Puesto que los sujetos colectivos (padres, docentes, alumnos) no participan, las decisiones son siempre verticalmente impuestas y escasamente representativas. Si la escuela socializa en la apatía, no es esperable que los alumnos y maestros tengan una adhesión muy firme al universo cultural que define la burocracia.

(15) Antonio Gramsci, *Quaderni del Carcere, op. cit.* Volume I. *Quaderno* 3 (XX), p. 388.

En segundo lugar la rigidez burocrática impide la renovación para incorporar los cambios necesarios, aun aquellos que en apariencia son políticamente neutros, como sería imprescindible en el área de los contenidos científicos y tecnológicos. La escuela burocrática apunta a un pensamiento terminal, donde la ciencia no tiene historia, no hay polémicas, sólo dogmas. Es obvio que sin plasticidad no puede servir a ningún proyecto político, aun al más conservador.

Finalmente, una escuela que no incorpora los componentes culturales que son emergentes de nuevas relaciones sociales, tales como la crisis de la familia, el sexo, las causas estructurales del desempleo, y en particular del paro juvenil, termina desconectada de la realidad.

Se podrían citar muchos ejemplos más de los puntos débiles de la cadena de la reproducción burocrático-autoritaria, pero el problema es qué hacer en momentos históricos en que se abre la posibilidad de construir una escuela más democrática. Está claro, por lo dicho anteriormente que ese programa alternativo no puede ni debe surgir exclusivamente de la acción de un gobierno. Tampoco puede ser el resultado de la acción de vanguardias de voluntarios. El voluntarismo, como reacción de intelectuales pequeño-burgueses insatisfechos, surge del apoliticismo general de las masas y está desconectado de ellas (16).

Un proyecto político eficaz es el resultado de un largo aprendizaje de grandes colectivos. En esa perspectiva, la formación del profesorado para la democracia no es una cuestión de asignaturas específicas en las Normales ni de cursillos de perfeccionamiento. Deberá aprender y equivocarse con las masas, en la escuela y fuera de ella.

(16) Antonio Gramsci, *Quaderni del Carcere, op. cit.* Volume III, *Quaderno* 13. (XXX): «Noterelle sul Machiavelli», pp. 1624-1626.

E S T U D I O S

LAS EXIGENCIAS DE EXTENSION, COHERENCIA Y VARIEDAD EN LA FORMACION Y EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO (*)

ANDRE DE PERETTI (**)

INTRODUCCION

Somos espectadores o actores de un entorno social sometido a una turbulencia total. Tras una larga fase de reconstrucción económica y cultural cuya característica, tras el fin de la Guerra Mundial, fue el «crecimiento» regular, todos los países han entrado en una era de irregularidades y de perturbaciones aparentes en lo que a su desarrollo se refiere, que desconcierta y trastorna en el terreno económico tanto como en el laboral, pero también en el campo de los valores y de las instituciones.

Cierto es que existe una crisis mundial, marcada por la caída desigual del crecimiento económico y por el incremento del paro, conjugada también con un incremento en la inflación de los precios y un desorden de las monedas. Pero los desequilibrios y las rupturas de crecimiento, que actualmente se manifiestan, contrastan con el prodigioso incremento de los descubrimientos científicos y de las innovaciones tecnológicas que los provocan y que no cesan de desarrollarse al fertilizarse mutuamente. Este contraste, mayor a cada momento, convierte en más intensa y dramática la confrontación de los humanos con las máquinas, los objetos y los sistemas que han creado con sus mentes y sus manos y que cada vez son más ajenos a sus autores.

Esta crisis es tanto más penosa cuanto que recae sobre poblaciones que se habían acostumbrado a una legítima expectativa de condiciones de vida y de trabajo cada vez más seguras y más satisfactorias para todas las familias. En el marco de estas perspectivas, el ascenso de las masas hacia la prosperidad había traído consigo una prometedora necesidad de enseñanza y de cultura. A pesar

(*) Ponencia desarrollada en el Simposio sobre «Teoría y Práctica de la innovación en la formación y el perfeccionamiento del profesorado, organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado en Madrid en febrero de 1984.

(**) Presidente de la *Commission de la Formation des Personnels de l'Education Nationale* de Francia (1981-1982).

de las restricciones debidas a regímenes políticos represivos, esta necesidad ha vuelto a los padres más exigentes, en todo el mundo, respecto a la escuela y a los profesores. Y éstos, en el seno de los sistemas educativos, han sido presa a su vez, desconcertadas presas, de una inflación de los conocimientos que había que inculcar a los alumnos o a los estudiantes para que pudieran enfrentarse victoriosamente a lo que Alvin Toffler ha llamado «choque del futuro».

Por otra parte, la ingente multiplicación de los «media» de información, de consumo y de comunicación, que ha reducido las distancias en el tiempo y en el espacio, ha alimentado esta situación de expansión, de emulación, de amplificación de los deseos y de los productos o los conceptos. Las relaciones aceleradas entre personas y grupos u objetos producidos, han adquirido, en semejantes condiciones, consistencia de emulsión: pues todas las informaciones y los datos u opiniones, incluso los más decantados, se han visto continuamente, mezclados y las distinciones de mayor solera han resultado comprimidas o transgredidas. Lo cual equivale a decir que las formas culturales o sociales que garantizaban la estabilidad de las relaciones humanas y de las identidades sociales están en jaque. Y ello ha provocado una inflación de la angustia de los individuos que se ha acentuado aún más en lo referente a la juventud y a su difícil destino, angustia cuya consecuencia ha sido un incremento de las exigencias de las familias frente a las escuelas y a los docentes.

¿Podría, en condiciones tales, la presente crisis, salirse del «esquema de la crisis», previsto por Ortega y Gasset? ¿Acaso no supone una ruptura abierta entre la civilización material, efervescente e indomeñable, y las posibilidades culturales que deberían hallarse a disposición de las muchedumbres para ayudar a cada invididuo a ajustarse a la creciente complejidad del mundo social? ¿Se halla la cultura que propagan los centros escolares y universitarios a la altura de las necesidades individuales, cara a las fantásticas evoluciones en la Ciencia, a las reglamentaciones sociales y a la Tecnología multiforme, nuevos e inasibles Proteos, nuevas hidras de mil cabezas?

Claro está que no podremos escapar por completo de la angustia existencial, al «sentimiento trágico de la vida», como ya nos lo avisó Miguel de Unamuno. Pero el impulso democrático es un gesto de optimismo ante la vida, una renovada y realista sacudida de confianza hacia los individuos, las personas y sus relaciones. Cuanto más perturba nuestras relaciones y nuestros sistemas sociales la aceleración de las evoluciones tecnológica, científica y social, tanto más necesario y lícito se vuelve reorganizar nuestras sensibilidades culturales y nuestras formas flexibles de difusión del conocimiento, para así mantener las solidaridades y las estabilidades entre los hombres de todas las procedencias sociales. A pesar de la perturbación en que lo hunden las turbulencias materiales y técnicas el sistema educativo puede y debe verse revitalizado y remodelado, dentro quizá de una estructura «barroca» plena de generosidad, tal y como nos invitaba Eugenio d'Ors, al encararse con un torbellino de seres o de objetos y formas que salen volando por doquier, en el seno de un dinamismo acelerado, como acontece en los cuadros de Murillo.

Tendríamos que disponer de un cuerno de la abundancia para poder dominar los contrastes y las irregularidades. Precisaríamos de la acción conjugada de todos los actores del sistema educativo. Precisaríamos una recuperada confianza en el profesorado. Necesitaríamos también, para ellos, de un apoyo intelectual y metodológico permanente por la vía de medidas institucionales de formación y de perfeccionamiento, para llevarlos hasta la escala real de un universo cuyo tamaño ha aumentado y que perfora la barrena de una coherente exigencia en el propio seno de una variedad que se desprende de la emergencia de las diferencias que van multiplicándose entre los hombres. Lo que se precisa, pues, en medio de todas estas turbulencias, es un trabajo metódico y sosegado. (¿Pero no es acaso la democracia un caminar sosegado que va aportando, paso a paso, progresos brindados a un creciente número de individuos?) Este trabajo convoca, al remate de un examen razonado de las causas de disfunción del sistema educativo, a la investigación de las condiciones útiles y necesarias para vivificar la formación y el perfeccionamiento del profesorado.

I. LAS DIFICULTADES DE FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Pueden distinguirse, entre las dificultades que entorpecen el funcionamiento de los sistemas educativos, por una parte las tres que proceden de la creciente complejidad de sus estructuras y, por otra, inercias que resultan de añejas compartimentaciones mantenidas entre las personas y las funciones, pero también de la falta de realismo de las modalidades de formación. Estos rasgos se encuentran en todos los países democráticos y han sido tema de estudios que han arrojado un consenso acerca de las exigencias que hay que satisfacer con actos de formación y perfeccionamiento.

1. *La creciente complejidad de las estructuras docentes*

Desde el final de la última Guerra Mundial, considerables problemas, es un hecho, han afectado a los sistemas educativos. Paralelamente a la reconstrucción de Europa y a la descolonización del Tercer Mundo, hemos asistido a un ejemplar esfuerzo de desarrollo y diversificación de las estructuras docentes y educativas.

En muchos países ha habido, en primera instancia, una recuperación de la natalidad, pero ante todo, a causa de los planes de democratización, frecuentemente preparados por los movimientos de Resistencia, y bajo la influencia de los modelo americanos, hemos asistido a lo que un gran educador francés, Louis Cros, pudo llamar la «explosion escolar», a la que pronto siguió una «explosión universitaria». En Francia se ha multiplicado, en efecto, en menos de treinta años, por seis el número de alumnos de enseñanza secundaria y, luego, por veinte, el número de estudiantes universitarios, mientras que los diplomas concedi-

dos se multiplicaban también por veinte. Y hay que hacer notar que estas cantidades suponen un término medio si se comparan con las de determinados países como Estados Unidos, Japón y la Unión Soviética. Ha sido preciso construir, aceleradamente, edificios, dotar, a veces de forma precipitada, de docentes a los tres niveles, incrementar (en lo que a Francia se refiere) la partida de los presupuestos del Estado correspondientes a Educación Nacional, desde el 7 por ciento de los años cincuenta al 18 por ciento largo de los años ochenta. Ha sido necesario, igualmente, poner a punto enseñanzas especializadas para determinadas categorías de alumnos, desarrollar vías o filtros diferenciados de trayectorias educativas, dar acogida a un creciente número de niños en la enseñanza preescolar (o «material»), multiplicar las formaciones técnicas e intentar introducir los métodos o las nuevas tecnologías de enseñanza en todos los niveles del sistema educativo. Es indudable que se ha producido un cambio de escala en las dimensiones y la diversificación de este sistema, marcado por el creciente volumen de las reglamentaciones en los boletines oficiales.

Y no obstante, a pesar de todos los esfuerzos oficiales apoyados por el desarrollo de las investigaciones en el campo educativo y pedagógico, los resultados que ha arrojado la extensión acelerada del sistema educativo no han podido satisfacer la expectativa de las familias y de los individuos. Tras una era de gran optimismo, una especie de desencanto ha hecho presa tanto en los que decidían y en los que opinaban como en los que investigaban. Y de este modo, al término de un estudio comparativo de gran envergadura, llevado a cabo bajo la égida del Instituto ASPEN, el profesor sueco Torsten Husén ha podido comprobar la denuncia universal de una «crisis mundial de la educación» desde los años 1967-68: él mismo ha reproducido su diagnóstico bajo el título *The School in Question* (1). Y no podemos olvidar tampoco los análisis críticos de Ivan Illich.

Más tarde, y tras los acontecimientos de 1968, se han fundado en muchos países, asociaciones de padres de alumnos que atacan abiertamente a los poderes públicos y con frecuencia al profesorado. Y la llegada de la crisis económica ha amplificado el malestar de la escuela. Un sociólogo francés, Robert Boudon, ha pensado incluso que podía denunciar los «efectos perversos» de las medidas democratizadoras en la enseñanza ya que éstas producen una acción, al menos durante determinado lapso, de sentido contrario a los intereses de los niños de ambientes populares. Y es cierto que toda las medidas políticas se han adoptado, frecuentemente, por extrapolación de las formas de un sistema educativo que se habían fijado antes, para una pequeña «élite» que pertenecía a ambientes culturalmente privilegiados. Y tras ellas no vinieron nunca esfuerzos de adaptación realistas.

De hecho, no se han tomado en cuenta lo suficiente las necesidades específicas de los niños que procedían de medios socio-económicos y socio-culturales muy diferentes, en el preciso instante en que los fenómenos económicos pro-

(1) T. Husen: *The School in Question*. Oxford, Oxford University Press, 1979 (trad. al castellano por Narcea, Madrid, 1981).

vocan movimientos migratorios interiores o exteriores en diversos países y, por lo tanto, una intensa mezcla de las poblaciones. Y el resultado era la heterogeneidad de los grupos de alumnos que causaban crecientes dificultades a los profesores que tenían que enfrentarse con tareas específicas (para las que no estaban preparados). «Si tomamos una sección por edad de niños —observa el profesor Diatkine—, siempre se obtiene una muestra casi idéntica de valores. Alrededor del 20 por ciento no presentan ningún problema, sea cual fuera el sistema de educación empleado, el 10 por ciento presentan dificultades considerables y casi insuperables. Queda un 70 por ciento, aproximadamente, que, si no se tiene cuidado, corren el riesgo de ver cómo su destino queda encerrado dentro de la mediocridad» (2).

Esta constatación, pesimista pero valiente, debería acarrear adaptaciones de los métodos pedagógicos y de los papeles que asumen los profesores. Estos no pueden limitarse ya a ser docentes, tienen que ser educadores, animadores, tutores, consejeros, «fuentes de recursos», innovadores informados y formados sin cesar a partir de nuevas conceptualizaciones y nuevas teorías del aprendizaje.

Pero semejante evolución presupone una ayuda fundamental que las instituciones tienen que aportar al cuerpo docente.

2. *Las dificultades y las insuficiencias de las modalidades de formación y perfeccionamiento*

Y sin embargo, hasta hoy, las medidas de «reforma» o «renovación» de los sistemas escolares han ido pocas veces acompañadas por acciones correlativas y coherentes en el campo de la formación y el perfeccionamiento del profesorado.

Como primera providencia, el cuerpo docente es con frecuencia mucho más heterogéneo que lo que se podría suponer conociendo las condiciones estatutarias de selección y certificación de la mayoría de los países. Los propios centros (salvo en algunos países como Suecia) son muy diferentes unos de otros, tanto por sus posibilidades como por sus estructuras pedagógicas. En cuanto a la selección del profesorado ha pasado, según las épocas, por fluctuaciones en las exigencias y en el número.

Pero, ante todo, múltiples barreras siguen separando tanto los niveles de enseñaza como las categorías de profesores y los tipos de formación que se les ofrecían. Han sido de lamentar la estratificación entre los docentes superiores y las prácticas concretas de los docentes de enseñanza primaria y secundaria, las compartimentaciones en las enseñanzas superiores, a causa del relativo aislamiento, en las universidades, de los departamentos de Pedagogía y Ciencias

(2) Citado por Louis Cros en *Quelle école pour quel avenir.* Tournai, Editions Casterman, 1981, pp. 60 y 61.

de la Educación. Tantas barreras han podido engendrar disparidades en la preparación para las tareas cada vez más difíciles que incumbían al profesorado: de ello se derivaban notorios obstáculos para la comunicación de las personas y su concierto.

A mayor abundamiento, la metodología de la enseñanza y los fenómenos del aprendizaje no han ocupado el puesto que se merecían. Las actividades de investigación es psicológica genética, en docimasiología y en evaluación, en sociología de la educación y en psicosociología de los grupos, por no citar más que algunos campos, han seguido perteneciendo a limitados círculos de expertos. Se han dado pocas alas, en general, a los trabajos de didáctica de las diversas disciplinas. El estudio de la distorsiones entre las teorías y las prácticas docentes, de las crecientes disonancias entre la juventud y los cuerpos docentes, apenas si se ha esbozado. Con harta frecuencia, los resultados de las investigaciones no se han plasmado en formación; no siempre han sido inspiradores de las medidas de reforma o renovación.

De hecho, estas medidas han afectado frecuentemente a datos cuantitativos: ponían en orden adiciones de conocimientos dentro de los programas de las diferentes materias; prescribían tamaños de clase, duración de enseñanza, modalidades de provisión y selección de masas de alumnos; se centraban en previsiones de cantidades globales y en repartos no diferenciados. Por lo tanto, las modificaciones provocadas por tales medidas restringían la apertura de los actos de perfeccionamiento. Las sumas de conocimiento, los complementos de «materia» disciplinaria, las razones de flujo y de masa constituían, en efecto, una pantalla para las necesidades personalizadas y diferenciales de formación complementaria o de perfeccionamiento metodológico que sentían los docentes. No se los trataba como a personas adultas cumpliendo el cometido de volver resposables a una serie de jóvenes. No se respetaba lo *cualitativo* ni en el procedimiento de los actos de perfeccionamiento (que hubieran debido ajustarse a las necesidades reales de los individuos) ni en la tensión de este perfeccionamiento hacia los alumnos.

Pues es un hecho que las formas de perfeccionamiento, con frecuencia, o se han establecido de forma obligatoria o se han impuesto, en sus contenidos, a personas voluntarias. Como norma, han buscado llegar puntualmente a individuos separados de sus instituciones. Pocas veces han alcanzado a un conjunto lo bastante extenso, a una «masa crítica» de profesores que permitiese garantizar los objetivos de una reforma o de una renovación. Las acciones eran dispersas, puntuales, inconexas, sin referencia a un proyecto. Una doble carencia de realismo marcaba, por lo tanto, el enunciado pefeccionamiento del profesorado: por una parte, su extensión era demasiado corta y su coherencia escasa y, por lo tanto, se convertía en insuficiente y contradictoria con las decisiones de reforma que se habían adoptado; por otra, no tenía en cuenta las necesidades y las expectativas reales del profesorado al tiempo que instaba a éste a adoptar actitudes y comportamientos que tuvieran en cuenta las necesidades y las expectativas de los alumnos.

A mayor abundamiento, en lo que a Francia se refiere, los presupuestos públicos dedicados al año al perfeccionamiento del profesorado en ejercicio equivalían sólo a la cuarta parte de los presupuestos dedicados a la formación inicial del futuro profesorado. Siendo así que estos últimos representaban, como mucho, el 3 o el 4 por ciento del total dentro del cupo de renovación anual. Es decir, que los esfuerzos de perfeccionamiento destinados a ayudar al cuerpo de docentes en conjunto (para mantenerse al día en lo referente a métodos y conocimientos o para adaptarse a las nuevas estructuras) eran prácticamente ínfimos y, por lo tanto, carentes de realismo.

Pero la misma falta de realismo se revelaba en los procesos de formación inicial de nuevo profesorado: seguía habiendo un abismo demasiado profundo entre la teoría y la práctica de la transferencia de los conocimientos; existía una evidente pobreza de aportaciones metodológicas; y se tropezaba con una contradicción habitual cuando, por una parte, se instaba a responsabilizar a los alumnos y, por otra, se mantenía a los futuros profesores en una situación de irresponsabilidad, ya que los contenidos y las modalidades de su formación se imponían sin concierto ni adecuación. De ello se derivaban evidentes riesgos de pérdida de energía, de despilfarro de medios y, hablando sin rodeos, una pérdida de «lo cualitativo».

3. *Convergencias a escala mundial*

En lo referente a semejante constatación global de las deficiencias observadas con frecuencia en los sistemas de formación y perfeccionamiento, puede observarse un creciente consenso entre los diferentes responsables políticos, técnicos o sindicales y los expertos o investigadores, con la intención de definir actuaciones más realistas.

Como primera providencia, el perfeccionamiento de los docentes (lo que nuestros colegas anglosajones llaman «el entrenamiento en ejercicio» y lo que en Francia llamamos la «formación continua» o continuada) debe desarrollarse y mantenerse de forma substancial. *Es preciso estar a la altura del número de profesores.* (En Francia, hay que pensar en 750.000 docentes pero también en 250.0000 administrativos o miembros del personal de dirección que es importante mantener al corriente de las incesantes evoluciones de los sistemas educativos.) El perfeccionamiento de los estamentos citados ha adquirido, mundialmente, categoría de *tarea mayor,* prioritaria; testimonio de ello nos lo dan los trabajos de estudio realizados por la OCDE o por la UNESCO. Los presupuestos públicos que ello exige deben ser objeto de una atención particular. Su empleo debe controlarse de modo tal que estén a la *altura real de las necesidades* tanto de las personas como de las instituciones escolares y universitarias. Es, pues, importante el someter las formas de perfeccionamiento al criterio de una *«exigencia de extensión»* para que den la talla de las continuas renovaciones que hay que ir llevando a cabo.

En segunda instancia, es importante evitar las pérdidas de energía y de tiempo, las redundancias o las repeticiones inútiles y el desperdigamiento que, con harta frecuencia, es característico de las fórmulas de formación o de perfeccionamiento, así como el carácter demasiadas veces gratuito, aleatorio, por no decir incoherente de los programas que tales fórmulas imponen. De lo que se trata es de garantizar una mejor adecuación entre las teorías y la práctica de la enseñanza, pero también entre la selección del profesorado y sus funciones evidentes de cara a los alumnos. Y procede establecer una exacta relación (o, si se prefiere, un «isomorfismo» correcto) entre las modalidades de formación inicial y perfeccionamiento, por una parte, y las nuevas formas de educación y de enseñanza universalmente deseadas, por otra. Para llegar a un reconocimiento de los alumnos dentro de sus diferencias, para que se los anime a ser cada vez más responsables de sus adquisiciones, para conseguir una mayor eficacia social del sistema escolar, es necesario que se tome en cuenta y se respete el desarrollo de la persona del profesor y del administrador. Por lo tanto, una *«exigencia de coherencia»* tiene que impregnar los planes de formación y de perfeccionamiento.

Lo cual no quiere decir que semejante coherencia deba interpretarse como uniformización o reducción. Antes bien, es importante desarrollar, durante la formación o el perfeccionamiento, la variedad necesaria y creciente de las andaduras didácticas que se orienten hacia el incremento de la complejidad del mundo de hoy y la diversidad de temperamento de los jóvenes. De igual forma, los métodos pedagógicos tienen que diferenciarse en el nivel organizativo de los profesores y en la actividad que se les proponga a cada uno de ellos. Es urgente poner a disposición de todos gamas diferenciadas de técnicas de enseñanza y de herramientas metodológicas que permitan eludir lo riesgos de la monotonía que, con frecuencia, resulta penosa para los alumnos. Dicho de otro modo, es indispensable, para corresponder a la pluralidad de temperamentos de los alumnos y a las necesidades evolutivas de la sociedad, someter los esfuerzos de formación y perfeccionamiento a una *exigencia de variedad.*

Por lo tanto, lo que se nos presenta en su propia estructura dialéctica, con el fin de organizar la eficacia de las estructuras de formación y de perfeccionamiento del personal en el seno de los sistemas escolares, es la *lógica de una triple exigencia* (exigencia de «extensión», regulada por la exigencia de «coherencia», regulada ésta, a su vez, por una exigencia de «variedad»).

II. LA EXIGENCIA DE EXTENSION

La lógica que acabamos de evocar se traduce, para empezar, en la utilidad de una continuidad y de una conexión garantizada entre todas la modalidades de formación y perfeccionamiento. Y dicha «continuidad-interacción» debe darse acorde a las propias dimensiones del cuerpo docente y de los cuerpos de administración y de dirección o inspección. Y debe, por fin, llevarse a cabo con

una extensión en el tiempo que suponga la fijación de proyectos y exija adecuaciones negociadas.

Y observamos, de paso, que es efectivamente una característica de continuidad-interacción la que John Dewey atribuía a la «lógica» que él, en profundidad, consideraba como íntimamente ligada a la experiencia viva y necesaria para el desarrollo incesante de la democracia.

1. *La continuidad necesaria entre la formación y el perfeccionamiento*

Con harta frecuencia, los sistemas escolares y universitarios han destinado la mayor parte de sus recursos a garantizar las formaciones iniciales del personal. Pero un vez adquiridas éstas, no se disponía ya de suficientes reservas y se abandonaba, pues, la formación en ejercicio. Sin embargo, los estudios mundiales han probado una disminución general de la calidad de los conocimientos al cabo de siete años. Si se desea mantener la calidad de la enseñanza y si se desean tener en cuenta los resultados obtenidos de un año para otro en Ciencias de la Educación, de comunicación y de gestión y en las investigaciones didácticas, hay que confeccionar, por el contrario, una *cadena coherente de perfeccionamiento cuyo primer eslabón sería la formación inicial.* Pero, entonces, no se puede ya considerar ésta como un conjunto cerrado; tampoco se la puede concebir como algo que proporcione a una persona un bagaje completo de conocimientos y de métodos que pueda utilizar durante toda una vida profesional, sin otro complemento.

Por lo tanto, hay que construir la formación inicial teniendo en cuenta tres condiciones: por una parte, *nada de perfeccionismo* nada de ambiciones (o sobrecargas) excesivas; por otra parte, debe permitir una *primera inserción* en las responsabilidades concretas de enseñanza o educación en contacto con alumnos reales; por fin, debe *preparar a secuencias ulteriores de perfeccionamiento,* claramente conectadas con las necesidades profesionales y la utilidad o deseos personales. La formación inicial, en las universidades o los centros de formación, no debe aspirar, en efecto, a «entregar productos acabados» que se pongan al servicio de los centros escolares y universitarios. Pero puede, prudentemente, ser el inicio de *los procesos de autoformación y enriquecimiento continuos,* no sólo para el profesorado de primer y segundo grado, sino también para el de enseñanzas superiores; pues es exacto que también éste precisa una preparación para la metodología de las enseñanzas universitarias, amén de sus conocimientos científicos.

Pero nadie se perfecciona solo cuando se desempeña un papel profesional en el seno de un sistema social aunque la metas sean culturales. Hay que garantizar las condiciones prácticas y colectivas de un perfeccionamiento continuo lo más próximo posible a las exigencias del servicio. La noción de formación «en ejercicio» de los anglosajones no se refiere sólo a los cambios de funciones o categorías: fija, claramente, como en los organismos económicos, la

necesidad imperiosa de prever, dentro del tiempo de actividad profesional, espacios de este tiempo dedicados al perfeccionamiento. Nos ha parecido recomendable, en Francia, proponer una duración de perfeccionamiento de 10 días cada año (o de dos años enteros de la carrera completa), otorgada a todos los cuerpos de personal de la Educación Nacional. Semejante medida presupone una serie de etapas para garantizar su realización íntegra. Pero los cursillos o seminarios efectuados durante el tiempo de ejercicio, los completarían, por otro lado, Universidades de Verano, organizadas por las enseñanzas superiores y por las grandes asociaciones pedagógicas.

En cuanto a las secuencias de perfeccionamiento, sus modalidades deben estar acordes, según la lógica de continuidad-interacción, con un triple objetivo. Por una parte, tienen que permitir la conexión entre la actividad profesional de los individuos y los resultados de las investigaciones pedagógicas o disciplinarias. Por otra parte, tienen que posibilitar el encuentro entre individuos de categorías y grados diferentes o de funciones complementarias, para garantizar la cohesión de todo el personal dentro del sistema de enseñanza y educación. Finalmente, deben permitir que se actualicen los potenciales de reforma o de renovación latentes tanto en las personas como en el seno del sistema. Este triple objetivo nos lleva, pues, a concebir, de acuerdo con el concepto de «investigación-acción» difundido por la escuela de Kurt Lewin, una noción de *formación-investigación-acción* a la que deben plegarse las diferentes formas de perfeccionamiento o incluso la formación inicial.

2. *Los procesos indispensables de dispersión en abanico*

La aplicación de las modalidades de «formación-investigación-acción» exige particularidades en el concepto de los contenidos y en los procesos «dispersadores» de su difusión entre el volumen total del cuerpo de docentes y de los demás cuerpos.

Los contenidos, en efecto, deben ser el fruto de una elaboración voluntarista siguiendo un proyecto delimitado, para evitar las erudiciones excesivas o las dispersiones inútiles, sin dejar por ello de salvaguardar su calidad gracias al estrecho contacto con los investigadores. Por lo tanto, deben reunirse, según determinado plan, grupos que elaboren conceptos interdisciplinares. Estos grupos deben estar compuestos, a la vez, por formadores confirmados, investigadores competentes y ejecutores prácticos eficaces (profesores, inspectores, directores o administrativos). Tienen que definir, todos juntos, conocimientos teóricos y prácticos y también métodos de apropiación de dichos conocimientos, construyendo «módulos» de formación. Los conocimientos y los métodos de cada módulo tienen que escogerse de forma tal que puedan transmitirse en seminarios o cursillos cuya duración abarque entre cinco y diez días.

Para que estos seminarios o cursillos intensivos puedan efectuarse, los encargados de concebir los módulos deberán preparar un material adecuado que

quede recogido en un «dossier» específico. Este material de recursos para seminarios o cursillos comprenderá aportaciones teóricas y elementos bibliográficos (para charlas magistrales, trabajos en grupo o estudios individuales); procedimientos, instrumentos o estudios de casos que deben experimentarse en «laboratorio» durante los seminarios o cursillos; propuestas de trabajo de producción que deberán realizar los participantes, en «talleres», durante dichos seminarios o cursillos; procesos y herramientas de evaluación formativa; medios de tecnología educativa, audiovisuales o informáticos.

Acabado su trabajo, cada grupo elaborador de conceptos tendrá a su cargo la transmisión de su módulo (y el «dossier» de recursos que lo acompaña) a formadores permanentes y confirmadores procedentes de las diversas regiones. Estos se reúnen con los elaboradores de conceptos en seminarios nacionales o interregionales donde exploran y experimentan los diversos elementos del módulo y donde se ejercitan para garantizar su transmisión, de forma personalizada pero controlada, gracias a los intercambios y a las puestas a punto recíprocos. Preparan, en tales condiciones, una estrategia de difusión múltiple.

Es importante, en efecto, que los contenidos de conocimientos y métodos incluidos en cada módulo se hallen disponibles, en condiciones relativamente rápidas, para una «masa crítica», es decir, de consistencia, cuando no para la totalidad del cuerpo docente o de los demás cuerpos del sistema educativo. Si carecieran de rapidez y difusión suficientes, los contenidos de un módulo se perderían por desperdigamiento o por inercia. Y volveríamos a caer en las características de superficialidad y despilfarro que se les podían reprochar a los anteriores modos de formación y perfeccionamiento. Si procede llevar a cabo, con dimensiones «reales» o realistas (de tiempo y de extensión), la difusión de los módulos, hay pues que aplicar una estrategia de propagación «en progresión geométrica». Dicho de forma más sencilla, los formadores «permanentes» tienen que realizar seminarios para formadores «ocasionales» pertenecientes a cuerpos docentes o a los otros cuerpos así como a los centros de formación de las universidades o de las asociaciones pedagógicas. Estos formadores ocasionales (o aquellos que pareciesen lo bastante desenvueltos en el manejo del módulo y de su transmisión) podrían organizar, a su vez (en lapsos tomados de sus horas de ejercicio) seminarios o cursillos para otros participantes, individuales o por equipos de centros, y así sucesivamente, hasta que, en cada centro pudiera haber un responsable, o varios, que pudieran comunicar a sus colegas los contenidos del módulo. Y, de esta forma, se constituye una *red* regional, apoyada por los formadores permanentes, los equipos de elaboración de conceptos y las instituciones dedicadas a la investigación. Y las redes regionales podrán relacionarse a través de un organismo nacional, interuniversitario e intercorporativo, que garantice una animación y una regulación de los intercambios y, también, de la preparación de nuevos módulos.

En Francia, para «dar el saque» en el terreno regional, el ministro solicitó en 1982, del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica, en colaboración con universitarios, investigadores (sociólogos, psicólogos, especialistas en didác-

tica, etc.), personas dedicadas a la práctica y formadores (procedentes, sobre todo, de asociaciones o movimientos pedagógicos), que concibiesen y difundiesen « módulos» que pudieran facilitar la puesta en marcha de la nueva política de formación continua descentralizada en las regiones y establecer la estrategia de difusión en abanico. Y, en consecuencia, durante 1982 y 1983, se concibieron y se pusieron en marcha siete módulos que siguen funcionando hoy en día. Se han dedicado a temas que parecieron motores que podían activar la aplicación de la nueva política, ya *directamente,* por su contenido propiamente metodológico (por ejemplo, el módulo 2 se refería a «los métodos de análisis de necesidades»), ya *indirectamente,* a través de las incidencias institucionales que hacen posible que los profesores asistan a los cursillos de formación (por ejemplo, el módulo 1 que trata de «la creación de formas flexibles de horarios escolares»; el módulo 3, acerca de «la utilización de los recursos documentales y el consejo metodológico» al servicio de los alumnos y el módulo 4, dedicado a «la metodología del trabajo autónomo de los alumnos» *ya significativamente* por las posibilidades que aportan a la hora de asignar a la formación y al perfeccionamiento el objetivo de luchar contra el fracaso escolar (con el módulo 6, acerca de «la pedagogiá diferenciada» y el módulo 7, acerca de «las nuevas formas de evaluación»).

Superando estos primeros módulos, y en resonancia con ellos, otros módulos tienen que elaborarse, regional o interregionalmente, incluso en un nivel de alcance nacional, siempre dentro de la perspectiva de una difusión extendida, concentrada y regulada. Pero sus contenidos tienen que ser fruto de la confrontación entre las necesidades y las expectativas de las personas que se hallen en «la base» y los ofrecimientos y deseos de los centros de formación, universitarios o no, así como las directrices ministeriales y de los cuerpos de inspectores.

3. *Un perfeccionamiento y una formación proyectados y negociados*

La exigencia de extensión, por el bien de su economía, presupone que se van a tocar las necesidades reales de los profesores o de los demás cuerpos. Pues, ¿de qué serviría aportar conocimientos no deseados, decididos desde arriba o, por lo menos, de forma abstracta? Sin embargo, es útil tener en cuenta las capacidades y las competencias disponibles dentro de los organismos de formación, pero también dentro de la red. Esta, eventualmente consolidada, como en Francia, por misiones regionales dedicadas a formación e investigación, puede ayudar a detectar conocimientos y métodos útiles para los individuos y para los equipos de los centros escolares. De lo que se trata, es de poner en funcionamiento procesos de consulta realizados entre las personas y en los centros y acerca de cuyas necesidades versen. Conviene, luego, aplicar métodos de *análisis de estas necesidades.* Los procesos y los métodos de análisis de contenido deben poseer características sencillas (como consecuencia de intercambios) o quedar garantizados por métodos rigurosos y científicos.

Cada censo de las necesidades o de las capacidades que hay que alcanzar, una vez elaborado, puede confrontarse con las ofertas de formación explicitadas por las universidades y por los formadores. De ello, pueden resultar propuestas adaptadas a la formación de futuros docentes y otros miembros de personal o para el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio. Sea como fuere, si se pretende desarrollar las capacidades de los individuos para adquirir responsabilidad, es importante fijar programas de formación o de perfeccionamiento en los que puedan *sentirse implicados tras consulta y negociación* y, en todo caso, contando con apoyos de autoanálisis de las capacidades y de los conocimientos. Estos programas, hay que concebirlos de manera flexible para poder ajustarlos en función de la evolución de las personas y de las modificaciones de aquello que, en materia de necesidades vayan notando.

El ajuste entre ofertas y demandas de formación o de perfeccionamiento establece, de forma funcional, una regulación viva entre los diferentes elementos del sistema educativo. Se evitan así las soluciones burocráticas de programas decididos desde fuera y de forma ajena a las personas interesadas. Semejante regulación es conforme a conceptos que valoran, dentro de la enseñanza, las situaciones en las que se va confiando a los alumnos una responsabilidad creciente. A través de la formulación *clara* de un proyecto individual o colectivo, unos individuos en formación o en perfeccionamiento, se preparan de forma activa y cooperativa de cara a su desarrollo personal y a su creciente capacidad de relación. De aquí se deriva un concepto democrático y cooperativo que puede conformar el ambiente de los centros escolares y universitarios. Investigaciones muy elaboradas han probado que este ambiente favorece el desarrollo de los alumnos y el éxito en el aprendizaje.

III. LA EXIGENCIA DE COHERENCIA

Las modalidades de proyecto y de contrato en la formación o el perfeccionamiento exigen, en relación con procesos de difusión y de extensión, un criterio correlativo de rigor. Pues no se trata de un vagabundeo cultural sino de la garantía de una coherencia creciente al crear estrechos nexos entre teorías y prácticas, entre selección del profesorado y actitudes ante los jóvenes y la profesión de docente o educador. Y, finalmente, se trata de garantizar al docente presente o futuro la coherencia de su propio desarrollo.

1. *Estrechos nexos entre teoría y práctica*

La formación inicial de personal tiene que tomar en consideración la especificidad de su público de adultos. En este campo hay que realizar progresos considerables pues está muy extendida la opinión de que las modalidades actuales son, con harta frecuencia, «infantilizadoras»: formación sin contacto con la práctica, formación sin relación con aquello que queda fuera de la Educación Na-

cional, evaluación-juicio o evaluación-nota, formación dentro de un aula, formación separada de la vida laboral.

En concreto, las estrategias de formación inicial y de perfeccionamiento deberían obedecer a las siguientes normas de alternancia y recurrencia:

— Partir de las propias personas, de sus prácticas esbozadas o confirmadas, de sus deseos, de sus despreocupaciones y de los problemas pedagógicos que tienen que resolver existencialmente.

— Proporcionar a los individuos en formación algo que deban realizar o producir en tamaño natural, en un «campo real» y *alternarlo* con períodos de práctica habitual, períodos de reflexión y períodos de evaluación.

— *Acompañar* a los cursillistas en sus esfuerzos por garantizar la transferencia de sus nuevas adquisiciones a su situación de trabajo.

— Preparar, con método, *cursillos prácticos* de aplicación o de experimentación, ya sea observando a colegas con experiencia, ya cooperando con consejero ya, sobre todo, «en *estado de responsabilidad*» personal (en formación inicial o en perfeccionamiento; dentro de los módulos o fuera de ellos).

— Explotar, con técnicas apropiadas, las dudas o las adquisiciones que se deriven de los cursillos, para garantizar una «teorización» profunda de las *prácticas* efectuadas.

— Utilizar instrumentos de *evaluación formativa* para permitir a los individuos tomar conciencia, por sí mismos, de sus progresos y de sus dificultades, dejando aparte todo criterio de clasificación o exclusión.

— Garantizar el «isomorfismo» entre los métodos de formación, por una parte, y su aplicación, por transferencia, a la clase (especialmente en lo referente a trabajo en equipo, técnicas de grupo, memorias personales).

— Evitar el concebir una formación como algo definitivamente concluido, dado «en bloque» y asegurar, por el contrario, una andadura *recurrente,* que abarque varios años y que acarree un desarrollo progresivo de las prácticas profesionales, llevando a cabo varias «idas y vueltas» de períodos de práctica sobre el terreno a períodos de reflexión crítica con colegas y formadores (en la Universidad, en centros de formación o en la Escuela normal).

— Dejar lugar a la participación de los cursillistas en la creación de los saberes y en la experimentación de métodos, es decir, a la investigación, lo cual incluye la noción de formación-investigación.

Volvemos a encontrarnos aquí con el concepto de una *«formación-acción-investigación»,* semejante a la relación gremial del «compañero», tanto en la formación como en el perfeccionamiento vivido entre formadores, investigadores y «practicantes» noveles o veteranos. Como lo subraya con intensidad el profesor André Revuz, uno de los creadores en Francia de los institutos de inves-

tigación de la enseñanza de las matemáticas, nadie puede pretender imponer sus puntos de vista o sus métodos, en el terreno de la responsabilidad pedagógica ante unos alumnos, a otro profesor, aunque éste posea menos experiencia. Pero puede acompañar a éste en su reflexión y en su práctica, aportándole, sin aires de superioridad, elementos de referencia sacados de su experiencia o de investigaciones científicas (3).

Semejante actitud presupone, en cada formador, una formación adecuada. Como lo subraya el profesor Schwart, al hablar de «un modelo francés de formación de maestros»: «La formación de los formadores debe ser una formación sobre doble pista; tiene que desarrollarse simultáneamente en el plano de la implicación directa en una formación y en el pleno del distanciamiento crítico respecto a esta formación». Es importante que el formador sepa descentrarse de su sabiduría para centrarse en el discente, lo que lo lleva a tener en cuenta los aspectos pluridimensionales de la formación o del perfeccionamiento y a respetar la coherencia interior que se desarrolla en el profesor presente o futuro.

2. *Nuevas exigencias en la selección de profesorado*

Si se quiere evitar que se introduzcan contradicciones entre la coherencia pretendida con la formación y la capacidad de los futuros profesores para sacar provecho de ella, hay que asegurarse también de que éstos no han elegido por casualidad y por equivocación esta profesión.

Hay pues, que romper con los hábitos de facilidad que consisten en remitir a mucho más tarde (es decir, a demasiado tarde), en el proceso de formación, el examen de las orientaciones y de las aptitudes profesionales de las personas que se están seleccionando. Es importante, antes bien, que los procedimientos de admisión permitan concretar a los cantidatos las exigencias reales y las dificultades de las profesiones de docente y educador. Estos procedimientos tienen también que garantizar que los candidatos seleccionados sean aquellos que mejor puedan aprovechar la formación por alternancia y recurrencia.

La selección debe pues realizarse no sólo por comprobación de las capacidades intelectuales y disciplinarias, sino también, y de modo muy particular, por constatación de las capacidades de relación, sobre todo en lo que a las relaciones con los jóvenes se refiere, así como por un conocimiento reflexivo de las servidumbres profesionales del trabajo de educador o de profesor. Tendrá, también que situar a los candidatos en posturas en las que puedan dar testimo-

(3) André Revuz: *Est-il impossible d'enseigner les mathématiques.* París, PUF, 1980, pp. 113: «Y si, a veces me veo obligado a dar consejos a principiantes, no puedo dejar de pensar que más provechoso nos sería a todos, más que dar y recibir consejos, ponermos junto a llevar una clase real, prepararla, vivirla y discutirla luego. Si la experiencia tiene algún valor, hay que comunicarla y ¿dónde mejor que en un trabajo compartido?».

nio del grado de apertura de su personalidad. La admisión se caracterizará, pues, no sólo por constar de pruebas escritas u orales, clásicas o nuevas, sino también por la existencia de unos *requisitos previos* que se exigirán para poder presentarse.

Estos *requisitos previos,* que habrá que determinar según los niveles, podrán definirse como *testimonios de actividades* ejercidas realmente en campos elegidos entre otros varios. Y estos testimonios indicarían ya el interés sentido hacia los niños o los jóvenes (por ejemplo, un certificado de monitor en centro de vacaciones infantiles, etc.), ya el interés hacia responsabilidades asociativas y sociales, ya el interés concedido a actividades educativas (certificado de trabajo como educador) o de socorrismo, por ejemplo. A estos requisitos previos, referidos a las *actitudes sociales,* podría añadirse una lista de testimonios que se refiriesen a las *capacidades de resistencia* moral y física del individuo, en relación con las crecientes dificultades de la profesión (certificado médico, o de una consulta de orientación, pero también títulos deportivos). Y, por fin, podrían exigirse apreciaciones de profesores de clases terminales o de primer ciclo universitario acerca de la *oportunidad de la orientación* del candidato hacia las profesiones relacionadas con la docencia, pero también alguno de los certificados o *créditos de conocimientos de disciplinas de Ciencias de la Educación* (psicología del niño o del adolescente; sociología de la educación; dinámica de grupos; ciencias de las comunicación; dirección de reuniones y de grupos etc...). Y, naturalmente, según el nivel, la participación en los concursos exigiría, junto con un número mayor o menor de requisitos previos, unos diplomas universitarios adecuados que demostrasen adquisiciones de nivel elevado en una o varias disciplinas.

Por otra parte, hay que tener buen cuidado de que los concursos de selección consten de *modalidades de nuevas pruebas* que permitan ver cómo un candidato se comporta en una situación próxima a la situación de enseñanza o educación. Es indispensable que grupos de investigadores, de inspectores y de personas en activo elaboren gamas remozadas de pruebas de este tipo. Pueden ser pruebas que versen sobre la *disponibilidad* o el *sentido común* o la *agudeza* para: corregir un ejercicio o una serie de ejercicios de alumnos; redactar la corrección de un ejercicio; elaborar el enunciado de un ejercicio o de un problema; escoger documentos para comentarlos ante un clase; sacar partido de un material didáctico dado; utilizar la técnica audio-visual; redactar un proyecto de investigación (o de memoria) sobre los problemas escolares; proponer una biblioteca para unos colegas o para unos alumnos; redactar un proyecto de formación inicial y continua, etc.

Otros tipos de pruebas deberían proporcionar la oportunidad de examinar las *capacidades de análisis y de claridad;* por ejemplo, pidiendo a los candidatos un comentario acerca de un programa de enseñanza o un resumen de los elementos de un «dossier», o la redacción de unos objetivos pedagógicos para determinada enseñanza. Podrían, por fin, existir pruebas que permitieran comprobar las *aptitudes para relacionarse* de los candidatos; sobre todo a través de *entrevistas interpersonales* con un miembro o un subgrupo del tribunal; o a través de una *dis-*

cusión de grupo acerca de un tema dado, entre candidatos elegidos por sorteo que un subgrupo del tribunal observaría, sin intervenir, durante tres cuartos de hora y que irían luego, uno por uno, diez minutos cada uno, a mantener una conversación con el subgrupo del tribunal acerca de la discusión y de lo que expresaron o dejaron de expresar, lo que oyeron o dejaron de oír.

Estas formas nuevas (o, mejor dicho, renovadas) de pruebas, entre las que se puede escoger para definir un concurso de selección, presuponen que los miembros de los tribunales no se eligen de manera burocrática y al azar. Es conveniente que las personalidades que se reúnan para un concurso hayan probado en persona modalidades nuevas de prueba y que, de forma más general, hayan participado en seminarios acerca de la comunicación y de la selección o acerca de los problemas de relación y de grupo. Pero, sea como fuere, cada tribunal debe al menos, poder disponer de tiempo para preparse y, ante todo, para evaluar la coherencia de las actitudes y de las referencias de sus miembros de cara a las finalidades de selección cuya responsabilidad le compete. Y debe poder dar a conocer de forma lo bastante amplia los criterios de evaluación a todos los candidatos. Es una voluntad de transparencia y de acogida en igualdad de condiciones de todos los candidatos que puede manifestar el respeto hacia sus personas.

3. *El desarrollo de la persona del profesor*

Tiene que existir una coherencia real entre el respeto que hay que demostrar a las personas, en las condiciones de su selección y, más adelante, en el desarrollo ulterior de las actividades de su formación inicial y de su perfeccionamiento en ejercicio. Estas actividades tienen que fundarse en el desarrollo de las personalidades tanto en sus capacidades de relación y su riqueza cultural como en sus posibilidades de expresión.

Por lo tanto, cualesquiera que sean los estudios disciplinarios y didácticos que emprenda o prosiga, el equilibrio de cada individuo merece ejercitarse y fomentarse gracias a seminarios de entrenamiento: por ejemplo, en escuchar a los demás; en dirigir coloquios y reuniones; en semántica general dentro de la perspetiva abierta por Korzybski; en análisis transaccional (según los trabajos de Eric Berne); en «empatía» según el punto de vista de Carl Rogers; en problemas de grupo (sobre todo con las prudencias del método de Gordon). Rigurosos trabajos, con frecuencia amplísimos, efectuados en Estados Unidos por Daniel Aspy y Clara Roebuck y, en Europa, por Reinhard Tausch en la Universidad de Hamburgo, así como por Pol Dupont en la Universidad de Mons, en Bélgica (4) y Marcel Postic en Francia (5), han demostrado que un desarrollo suficiente de las actitudes de relación del profesor mejora de forma sensible los

(4) Pol Dupont: *La dynamique de la classe.* París, PUF, 1982.
(5) Marcel Postic: *La relation éducative.* París, PUF, 1982.

resultados escolares de los alumnos y su desarrollo intelectual. Estos resultados acerca de la incidencia fundamental de las *cualidades de relación* han sido recalcados de forma magistral por Carl Rogers en su último libro *Freedom to learn in the eighties* (6).

Pero las cualidades de relación y comunicación del individuo ganan si se las refuerza en coherencia y valor con el *crecimiento cultural del individuo.* Y éste pueden garantizarlo las universidades o los organismos culturales. Puede gozar el individuo de múltiples ejercicios: de iniciación al teatro; de ejercicios de artes plásticas; de psicodrama; de visitas a museos y exposiciones; de encuestas sociológicas; de iniciación a los problemas científicos contemporáneos; de cursillos de laboratorios, en empresas o en administraciones; de viajes de estudios preparados. Perfeccionamientos en los campos históricos y filosóficos, en particular acerca de los problemas de la Educación, son, evidentemente, indispensables. Cada persona comprometida en los papeles de profesor o educador, debe, en efecto, hallarse cada vez más abierto a la pluralidad de los grandes sistemas pedagógicos frente a los cuales puede situarse de manera clara y evolutiva.

Sin embargo, más allá de esos apoyos a la coherencia de relación y cultural del individuo, éste debe tener asegurada ayuda en el desarrollo y la renovación de sus posibilidades propias de expresión. Trabajos recientes subrayan la importancia que toma «el cuerpo del docente en la clase» (7). Es necesario que éste (tanto por su bien, como por el de sus alumnos) se entrene en la psicopedagogía de la *comunicación no verbal* y que pueda, también, en momentos dados, sacar partido de formación inspirada en conceptos médicos (incluso orientales) relacionados con la *respiración* y los *ejercicios de relajación.* Formadores de probada seriedad proponen también entrenamientos en *expresión oral* que pueden contribuir a aportar al profesor y a la educación un dominio de la economía de sus recursos físicos y nerviosos. Para terminar, la expresión de una persona que esté *cumpliendo un papel pedagógico* e intelectual o afectivo no puede basarse de modo equilibrado y duradero más que en una *capacidad de ser ella misma* y de estar «a gusto», según una percepción «organística» de sí misma frente a los demás; es decir, a través del entrenamiento en convertirse de manera razonable (y sin perfeccionismo) en auténtica y transparente para sí y para los demás, lo que Carl Rogers denomina «congruencia».

La pluralidad de indicaciones que acabamos de explorar nos invita a constatar que la exigencia de coherencia que acabamos de estudiar no puede interpretarse con criterio de reducción. Al principio de coherencia no hay más remedio que asociar una oferta de variedad (o de armoniosa pluralidad).

(6) Publicado por Charles E. Merril, en Bell and Howel Company, Columbus, Ohio, 1983.
(7) Obra de Claude Pujade-Renaud, París. Ed. ESF 1983.

IV. LA EXIGENCIA DE VARIEDAD

Estamo viviendo lo que algunos han llamado la «cuarta revolución epistemológica», tras las que siguieron a los descubrimientos de Copérnico, de Darwin y de Freud. Esta revolución concede un lugar privilegiado no ya a puntos de vista cartesianos de separación y diferenciación sino, por el contrario, desde un principio, a miras de totalidad y continuidad (o de globalidad), a conceptos estructurales o de «gestalt», a andaduras interdisciplinares o transdisciplinares. En el centro de esta revolución epistemológica, hay que situar la teoría de los sistemas abiertos que incide en las interacciones y en las relaciones entre los elementos interiores y exteriores de un sistema. Y el principio de «continuidad-interacción», inspirado por John Dewey, se sitúa naturalmente dentro de ese marco de la «sistémica». Abarca dentro de su estructura dialéctica, tras la exigencia de extensión y la de coherencia, una exigencia que enuncia rigurosamente bajo forma de ley el experto en cibernética William Ross Ashby.

Puede formularse dicha ley, llamada de la variedad requerida, de la sencilla forma que exponemos a continuación: en un sistema heterogéneo y, por lo tanto, hipercomplejo, el subsistema que garantiza la regulación de los intercambios, las relaciones y las operaciones de funcionamiento, tiene que disponer de *una variedad de respuestas o de soluciones igual cuando menos a la variedad de las necesidades,* más o menos contradictorias, y a la de las *expectativas* que pululan alrededor de los diferentes elementos del sistema (o de su entorno). Si la variedad de las respuestas (actitudes o actos) y de las soluciones de las que dispone no es suficiente, por razones de simplificación o de facilidad, el sub-sistema funciona en ese caso como reductor y no ya como regulador: ello origina insatisfacciones, choques conflictivos o bloqueos y desánimos, pérdidas de energía.

En el caso de los sistemas de enseñanza y de educación, el subsistema regulador de los centros es, sin duda, el cuerpo de docentes: debe pues formarse y perfeccionsarse para disponer de una variedad de medios de aproximación, de medios de enseñanza y de métodos pedagógicos generosamente desarrollados. No sería lícito preconizar un único camino de aproximación didáctica, que puede debilitarse por desgaste o monotonía, siendo así que nada impide presentar muchos. No es de sabios ya el proponer, en formación, una pedagogía monolítica, si bien se impone una pedagogía de amplia diferenciación frente a grupos de alumnos muy heterogéneos. Y, ante todo, no es posible ya adolecer de una penuria de herramientas metodológicas, siendo así que es posible recibir una formación que proporcione gamas diversificadas de técnicas de trabajo y comunicación.

1. *Disciplinas y didácticas variadas*

Las investigaciones actuales, en los campos de las disciplinas pero también acerca de los procesos cognoscitivos y las representaciones preconceptuales, autorizan renovadas didácticas. La didáctica, dice en Francia una nota de la Ins-

pección general, «es el resultado de la interacción entre: por una parte, las diferentes aproximaciones y gestiones científicamente válidas que permiten pasar de una noción inicial a una nueva noción y, por otra, las representaciones mentales espontáneas que el alumno posee de la noción inicial y de la noción que tiene que adquirir, y los pasos del aprendizaje que es capaz de dar para tomar conciencia de sus representaciones, corregirlas y adueñarse luego de la nueva noción. El profesor debería poder asir ambos extremos de la cadena y construir una lección o preparar aprendizajes que fuesen el resultado de estos dos grupos de facotres, el segundo de los cuales es muy difícil captar».

Las posibilidades de la informática permiten añadir «logicales» y «didacticales» que pueden enriquecer y servir de apoyo a los procesos de enseñanzas disciplinares. La tecnología educativa, de forma más general, ofrece medios variados que merecen que se los utilice de manera razonable. Sea como fuere, los profesores tienen que salvaguardarse de un doble peligro: por una parte, del peligro de seguir, de forma impulsiva y sin preparación, «modas» didácticas que evolucionan de manera caprichosa: por otra, del peligro permanente de disminuir sus procedimientos docentes a causa de un «efecto de obscurecimiento» que tiende a hacer olvidar las innovaciones didácticas (incluso y ante todo si han resultado pedagógicamente fructuosas) y a volver a la desalentadora utilización de formas rutinarias. La formación continua, el perfeccionamiento permanente pueden ayudar, de forma natural, a cada docente a precaverse contra estos riesgos y a conservar una *vitalidad profesional* indispensable frente a la juventud cada día más exigente.

Sabida es la intensidad con que las modernas investigaciones en Ciencias de la Educación han vuelto evidente la necesidad de presentar a los alumnos *objetivos* pedagógicos operativos y de interesarlos de manera concreta en *proyectos* integradores de las adquisiciones precisas de saberes y de habilidades. Pero la pedagogía por objetivos o sobre proyecto no puede reducirse a la sucesiva aplicación de objetivos elaborados de antemano y de forma abstracta, a partir de listas cerradas o según taxonomías interesantes pero excesivamente ambiciosas. Muy al contrario, cada profesor necesita ejercitarse en la *construcción,* en fase de preparación o directamente con sus alumnos, de un abanico de *objetivos atractivos y variados,* a diferentes velocidades, que posibiliten una evaluación o un control por *«unidades capitalizables»* de enseñanza y aprendizaje; su progreso puede, entonces, mantener el interés y la curiosidad de los alumnos así como su progresiva confianza en sí mismos.

La elaboración (con ayuda de «referenciales» que faciliten la tarea) de objetivos diversificados, unidos a las diferencias provisionales de motivaciones y de capacidades que aparecen en los alumnos permite no caer en las trampas del *«mito de la identidad».* Este pervierte el movimiento democrático de progresiva igualdad de las oportunidades de éxito para convertirlo en un proceso elitista, ya que es una gran verdad que, si se exige prematuramente un nivel abstracto idéntico, se está favoreciendo a algunos a costa de los demás. La educación real tiende a ayudar a cada joven a sacar la mayor cantidad posible de ener-

gía y aplicación de sus propias disposiciones: cada cual debe actualizar al máximo sus posibilidades presentes, pero gracias a la incitación de contratos de objetivos. Estos pueden ser diferentes entre sí, con realismo, y proponer variedades de objetivos: alguno de ellos podrá resultar fecundo para tal o cual individuo, no quedando nadie olvidado. La construcción de objetivos variados y bien ajustados es una disciplina metodológica estimulante para todo el mundo: mantiene en forma, inevitablemente, la inventiva y el ingenio del profesorado, es decir, el propio interés de la profesión de docente. Tal construcción debe ejercitarse en las fases de formación y de perfeccionamiento.

Otra fuente de renovación y de fertilidad dentro de la relación docente, puede situarse al nivel de *experimentaciones interdisciplinares.* El trabajo en equipos diferenciados de profesores puede reforzarse en el seno de un proyecto al que cada cual aporta su competencia disciplinar. De ello puede derivarse una triple ventaja: para empezar, uno adultos demuestran, ante unos jóvenes, su capacidad para trabajar juntos, de modo coherente, a pesar de sus diferencias; a continuación, demuestran que sus diversas disciplinas son necesarias todas ellas para la aprehensión de lo real o para una actuación eficaz; además, cooperan de forma responsable en las síntesis intelectuales y prácticas que, con harta frecuencia, se tiende a pensar que se efectúan solas, cuando no por arte de magia, en las mentes de los jóvenes. Pero estas experimentaciones son aún más eficaces cuando se han practicado ya durante la formación inicial o si dan lugar a acciones permanentes de perfeccionamiento, sobre todo por módulos.

2. *La pedagogía diferenciada*

Por todo ello, las actividades de enseñanza y educación interdisciplinar plantean el problema de la organización de las tareas y de los papeles entre profesores y educadores. La adaptación a la variedad de los temperamentos de los alumnos y el reconocimiento de su derecho a la diferencia (mundialmente reconocido) exige inevitablemente concertaciones y actividades de equipo entre docentes. Pero postula igualmente la flexibilidad y la variedad de la pedagogía para cada profesor.

La *diversificación* de los métodos y de las pedagogías que los docentes adopten implica, ante todo, un entretenimiento en *organización flexible del reparto* de los alumnos y los *horarios.* La rigidez de estos últimos acarrea, con excesiva frecuencia, fenómenos burocráticos: endurece las separaciones entre personas y disciplinas, en detrimento de la coherencia de las enseñanzas y de su eficiencia práctica: engendra, además, inercias y monotonías que diluyen el interés y la atención o la responsabilidad de los alumnos. Las investigaciones realizadas en los diez últimos años, sobre todo en Francia, han demostrado la eficacia *administrativa y pedagógica* de formas muy variadas de horarios flexibles. Estas formas deben presentarse y discutirse en cursillos de perfeccionamiento.

Otras investigaciones han demostrado, también la posibilidad y el gran interés que reporta el utilizar *formas diversificadas de agrupaciones de alumnos:* a ve-

ces, en grandes grupos (30 a 90), para actividades de exposición o corrección, presentaciones profesionales, acciones culturales, sesiones interdisciplinares o proyecciones de películas; a veces, en grupos medios o «grupos de nivel» homogéneos (15 a 18), para ejercicios de laboratorio o trabajos dirigidos; otras, en grupos pequeños (5 a 10), para ayudas, tutorías o consejos metodológicos. La variedad de estas formas de agrupación es la que proconiza el Informe al Ministro, de mi colega Louis Legrand, para la renovación de los centros escolares franceses que acogen a los jóvenes entre once y dieciséis años dentro de la escolaridad obligatoria. Se puede pensar también en agrupaciones de alumnos de niveles y edades diferentes para propiciar relaciones de «monitor» o ayuda mutua entre los más adelantados y los otros, como ya se está haciendo con gran asiduidad en países tanto del Este como del Oeste.

Las decisiones de organización pedagógica, en las que cada profesor tiene que participar, le proporcionan de nuevo la posibilidad de desempeñar un papel responsable que, fundamentalmente, es el suyo. Por el contrario, los horarios estáticos limitan burocráticamente al docente a un papel de operario a destajo o de mano de obra, inserto, sin margen de decisión, en una cadena: menoscaban su función educativa y de enseñanza de la responsabilidad. Las medidas organizativas invitan, antes bien, a profesores y educadores a trabajar en equipos diferenciados en los que cada cual puede respetar al vecino. Pero el *trabajo en equipos* y las *actividades de concertación* exigen un entrenamiento que hay que comenzar durante la formación y proseguir en el perfeccionamiento.

Sin embargo, cada profesor debe también recibir medios para poder dominar *métodos variados de pedagogía,* que podrá ofrecer con movilidad a sus alumnos. Si bien es cierto que es útil poseer un concepto dominante dentro de la actuación que con ellos se siga, es, también oportuno asociar, a este concepto, otros complementarios. Uno de ellos puede tener éxito con determinados alumnos, otro puede alcanzar a otros; la variedad de su utilización permite tener en cuenta diferencias que existen entre todos y prevenir los fenómenos de monotonía. Se pueden distinguir y escoger métodos tradicionales (expositivos, demostrativos, interrogativos) o métodos nuevos (activos, programados, maleúticos, no-directivos, por sub-grupos funcionales, por objetivos, por proyecto o por centro de interés, por trabajo autónomo de los alumnos, por material específico, a lo Freinet o a lo Montessori, por enseñanza con ordenadores, etc.). De hecho, la diversificación y la adaptación modulada de los métodos descansan sobre el recurso a una *tecnología educativa* que sea, a su vez, variada y en la que hay que ejercitarse, periódicamente, como profesor.

3. *Variedad de las herramientas metodológicas*

Los grandes métodos pedagógicos han presentado siempre consigo extensas gamas de instrumentos múltiples. Estos últimos permiten destacar las actitudes y los proyectos de cada profesor: su variedad puede volver explícita para

los alumnos (o los estudiantes) la preocupación por adaptar la enseñanza a cada uno de ellos de los grupos-clases; los procesos de autoscopia de las prácticas, las técnicas diversificadas de *trabajo en sub-grupos;* las técnicas variadas de *división en sub-grupos* de un grupo (o de una clase); las técnicas múltiples de *reagrupación* de los sub-grupos y de *unificación común* de los trabajos; los procesos pertinentes de *acogida* de los individuos de un grupo o de una clase; los procedimientos de *presentación variada de las personas* o de los objetivos en un grupo; por fin las técnicas de *dirección de una reunión.*

En lo referente a la ayuda aportada a los alumnos de forma personalizada, los profesores sacarán ventajas de una formación o un perfeccionamiento que abarque técnicas pluralistas: *de escucha y conversación; de consejo metodológico* (para que cada alumno tome conciencia y pueda organizar su propio método de trabajo escolar); *de documentación* y de estudios documentales; de *creatividad;* de apoyo psicopedagógico; de *orientación;* de *«counseling»;* de *análisis transaccional;* de análisis de los *perfiles* de aprendizaje.

Parece útil, en fin, proporcionar a los profesores y a los educadores una gama de *puntos de apoyo,* para apuntalar sus enseñanzas. Esta gama puede englobar: repertorios de *innovaciones* pedagógicas; sugerencias de actividades *interdisciplinares;* recopilaciones de metas (o de objetivos) pedagógicos; instrumentos que faciliten el despertar de las *motivaciones* de los alumnos; baterías de test normalizados de *evaluación «recapitulativa»* de los conocimientos; «referenciales» de *unidades capitalizables* de aprendizaje; *instrumentos y procesos* diferenciados de *evaluación formativa* (a través de «checklist», cuestionarios, gráficas, consultas, soportes proyectados, tiras de dibujos que se refieran a situaciones o conceptos, selecciones de definiciones o de percepciones, etc.). Estos puntos de apoyo, pueden, en último término, sacarse de los recursos audio-visuales, *películas o diapositivas:* y pueden reforzarse con el empleo ingenioso de *medios materiales* (libros, objetos, máquinas, instalaciones, retroproyectores, magnetófonos, cámaras, etc.) y con los *soportes informáticos ya evocados.*

Como puede verse, el campo de la formación y del perfeccionamiento es muy amplio: ¡un continente que estamos descubriendo! Importa, más que conquistarlo, recorrerlo coherentemente en toda su extensión. Conviene explorarlo, etapa por etapa, con ritmo sosegado y adaptado a cada profesor, a cada educador. Estos recorridos de descubierta pueden responder a una preocupación por la renovación y el enriquecimiento progresivo, en función de las necesidades inmediatas que, una tras otra y modestamente, se van sintiendo a lo largo de experiencias pedagógicas o educativas vividas, pero sin perder de vista la considerable extensión de las posibilidades. Pues es en ella donde puede florecer el mundo cultural de las diferencias entre los seres humanos.

CONCLUSIONES

En su lucha con una civilización tumultuosa, las generaciones actuales precisan umbrías donde acogerse y hallar la paz, como antaño Edipo, ciego y proscrito, halló por fin refugio en los bosques de Colona. No hay duda de que profundas raíces nutren, mediante permanente vínculo con el pasado, la sustancia generosa de esta cultura, de la que decía André Malraux que constituye «la herencia de la nobleza del mundo». Sin embargo, su significado vivo es dar, a los individuos y a las sociedades, múltiples floraciones de sutiles códigos y de operaciones delicadas con las que se afinen y se maticen las percepciones, a la vera de las cuales se recojan y coordinen los impulsos de comprensión personal y de acción colectiva. Pero esta cultura se abre por ello al Devenir, cuyas alas desplegadas invitan a todos los seres al reparto, incrementado sin tregua, de la nobleza y de las creaciones que engendra su preservada fecundidad.

Los organismos de los sistemas que sostienen y difunden las flores y el polen o los frutos maduros de la cultura precisan, como es natural, mantener el equilibrio entre el pasado, el presente en ebullición y el enigma del futuro. Son portadores de esperanza pero no se desarrollan sin embargo al ritmo de las impaciencias que los espolean. Aunque sí pueden ofrecer, con el desarrollo del perfeccionamiento continuo de sus actores esenciales, los profesores y los educadores, la garantía de una Alhambra o de un Alcázar donde cada esfuerzo humano de lucidez y de amor no puedan hallar su lugar entre las rosas y su eco entre los muros.

Ningún obstáculo, ninguna tempestad, ningún terreno baldío, ningún fracaso momentáneo pueden impedirnos volver a emprender siempre, todos juntos, la aventura hacia mayores intercambios, y mayor capacidad de invención, acompañados por las técnicas (hijas del Hombre, como Antígona), la aventura hacia mayor dignidad, mayor cantidad de diferencias reunidas en el abrazo de un trenzado neo-barroco, entre hombres cada vez más unidos en sus aportaciones complementarias.

No podemos olvidar, más allá de sus ilusiones, el infatigable impulso de Don Quijote, atraído hacia mayor belleza suave y fuerte, presente en su Dulcinea. El humor os sigue, nos sigue, perteneciendo. Pero tampoco podemos olvidar, en este paciente encuentro, llevado a cabo siguiendo una continuidad realista, la obra de una «ofrenda lírica» de las fuerzas del mundo a la que nos consagra, por esencia, la democracia, pese a todas sus inercias y sus imperfecciones.

(Traducido por María Teresa Gallego).

E S T U D I O S

EL PROFESOR: POSICION SOCIAL Y PEDAGOGIA SOCIALISTA

MADAN SARUP (*)

LA POSICION SOCIAL DE LOS INTELECTUALES

Ya que los intelectuales juegan un papel clave en el desarrollo de las relaciones sociales dentro del capitalismo y la cultura capitalista, es importante analizar su posición como clase. Por intelectual, me refiero a toda esa gente cuya función o actividad primordial es la de elaborar y propagar ideas. Mi planteamiento es que, dado que los profesores están inmersos en estas actividades son, como consecuencia, intelectuales debido a su función en el desarrollo social. Sólo cuando consideremos al estamento de profesores como trabajo intelectual seremos capaces de entender bien su papel en la lucha de clases.

¿Pertenecen los intelectuales a la clase obrera? El marxismo define a los obreros como gente sin medios de producción propios y abocados a buscar empleo en el capitalismo o en el estado para poder vivir. Algunos marxistas consideran obreros aquellos que no tienen nada que vender excepto su fuerza de trabajo. Los profesores son trabajadores asalariados y, por ello, forman parte de la clase obrera. Pero otros marxistas sostienen que aunque el trabajo remunerado es un aspecto importante de las relaciones sociales de producción hay que tener en cuenta otros aspectos. Los obreros no son simplemente trabajadores asalariados sino que, además, no controlan el uso de su propio trabajo ni el trabajo de otros. El grado en el que los profesores controlan el uso de su propio trabajo varía enormemente según la posición del profesor con respecto a la institución y el rango de la institución dentro del sistema educativo. Y sin embargo los profesores controlan el trabajo de sus estudiantes. La mayor parte de los profesores mantienen una relación que perpetúa el paternalismo elitista y el control del conocimiento. No es sorprendente que esto produzca pasividad y resentimiento entre el alumnado.

(*) *Goldsmith's College* (Universidad de Londres).

Originalmente publicado como parte del capítulo 9 del libro del autor, *Marxism, Structuralism, Education. Theoretical Developments in the Sociology of Education* (London, The Falmer Press, 1983). Se reimprime y traduce con la autorización del autor.

El concepto de Gramsci sobre los intelectuales pone más énfasis en el aspecto dinámico que en el estático de las relaciones entre las clases sociales. Hace hincapié en la función específica que juegan en la lucha de clases (1). En su opinión tienden a polarizarse en dos campos. Aquellos intelectuales que contribuyen a la hegemonía de la ideología burguesa pertenecen a la clase burguesa; los que la combaten y contribuyen a la hegemonía del proletariado forman parte de la clase obrera.

Sin embargo, se pueden poner dos objeciones a esta opinión. Surgen del hecho de que aunque Gramsci enfatiza las *funciones* de los intelectuales, olvida sus posiciones *estructurales*. En primer lugar, al considerar que aquellos intelectuales cuya actividad desarrolla la hegemonía de la burguesía pertenecen a dicha clase social, Gramsci quita importancia al antagonismo entre muchos de estos intelectuales y la burguesía. Aunque es cierto que la mayor parte de los profesores contribuye al desarrollo de la ideología burguesa, es también verdad que muchas categorías de profesores son oprimidas por la burguesía de diversas formas. Dicho de otra manera, aunque muchos profesores pueden ser intelectuales orgánicos de la burguesía desde el punto de vista funcional, no son estructuralmente miembros de la clase burguesa.

En segundo lugar, es importante distinguir entre intelectuales que ocupan puestos de control dentro del aparato ideológico estatal y aquellos que sólo trabajan dentro de él. El Vice-rector de la Universidad de Oxford o Cambridge tiene un poder considerable, pero muchos profesores de escuelas secundarias gozan de muy poca autonomía.

El profesorado y el desarrollo social

Nicos Poulantzas opina que los intelectuales no pueden ser considerados parte de la clase obrera porque son generalmente improductivos. Ya que el debate sobre el profesorado y otros estamentos implicados en el «desarrollo social» es importante, trataré de aclarar la distinción entre trabajo productivo e improductivo. El trabajo productivo produce plusvalía para el capital; el trabajo improductivo es un gasto que no produce más riqueza que en sí mismo considerado. Muchos economistas consideran que aquellos que están implicados en el desarrollo social son improductivos. Mandel ha señalado correctamente que la educación no produce riqueza por sí misma y que su coste son deducciones de los ingresos públicos más que un gasto de capital social: «Aunque el presupuesto gastado en educación aumenta sin duda la capacidad de trabajo en la sociedad y permite, por supuesto, ciertas condiciones de trabajo necesarias, no crea riqueza por sí mismo. Por eso, no es sorprendente que el capital invierta en educación en sectores escogidos y como excepción» (2).

(1) Antonio Gramsci: «Los intelectuales», en *Selections from the Prison Notebooks* editado por Quintin Hoare y Geoffrey Nowell Smith, Londres, Lawrence y Wishart, 1971. p. 3.

(2) Ernest Mandel: *Late Capitalism,* Londres, New Left Books, 1975, p. 270.

Volviendo al planteamiento de Poulantzas, éste opina que los intelectuales no pueden considerarse parte de la clase obrera porque son generalmente improductivos y no ejercitan un trabajo manual (3). Cree que los intelectuales son un segmento de la pequeña burguesía, la cual llama «nueva pequeña burguesía». Para Poulantzas, la división entre trabajo intelectual y manual constituye la relación ideológica básica dominación/subordinación de la sociedad capitalista. El trabajo intelectual domina al trabajo manual. De aquí se desprende que los intelectuales deben estar fuera de la clase trabajadora.

Frente a esta opinión se podría decir que aunque los intelectuales tales como los profesores son improductivos tienen poco o ningún control sobre su trabajo, al igual que muchos obreros productivos, y están completamente subordinados al capital o al estado. Además, se podría añadir que los intelectuales no son un segmento de la pequeña burguesía la cual, al estar formada por pequeños propietarios, tiene una relación con el socialismo mucho más contradictoria que el intelectual asalariado.

Si los intelectuales no forman parte de la clase obrera, y si no son un segmento de la pequeña burguesía, como Poulantzas sostiene, ¿deberían ser considerados, pues, una clase totalmente diferente?

Barbara y John Ehrenreich han sugerido la existencia de una clase social distinta de la obrera, de la pequeña burguesía y de la burguesía, a la cual llaman «Clase Directivo-Profesional» (CDP) (4). La mayor parte de los intelectuales asalariados, tales como los profesores, se incluyen en ella. Los Ehrenreich opinan que la Clase Directivo-Profesional tiene una función clara en la división social del trabajo, sobre todo en el desarrollo de las relaciones entre las clases.

Los autores presuponen que todas las posiciones dentro del aparato ideológico del estado (AIE) sirven al desarrollo de las relaciones de las clases capitalistas ya que el AIE en sí mismo considerado sirve a esta función. Pero no tienen en cuenta las enormes diferencias dentro de una escuela. Algunas posiciones están implicadas en el control de actividades específicas dentro de todo el organismo (directores). Otras controlan actividades específicas dentro del organismo (jefes de departamento). La mayor parte de los profesores, sin embar-

(3) Nicos Poulantzas: *Clases in Contemporaty Capitalism* Londres, New Left Books, 1975.

(4) Barbara y John Ehrenreich opinan que el modelo marxista de dos clases (la burguesía y el proletariado) no cuentan en la sociedad monopolio-capicalista debido al rápido crecimiento de una clase media culta: La Clase Directivo-Profesional. (Estos escritores calculan que entre el 20 y el 25 por ciento de la población de Estados Unidos pertenece a esta clase: 50 millones). La clase PMC y la clase obrera son antagónicas. En USA la contradicción es la siguiente: La Izquierda arranca ahora predominantemente de la clase media. Ambas clases se enfrentaban a la clase capitalista en el tema de la propiedad y el control de los medios de producción. Se enfrentan entre ellas en temas de conocimientos, técnicas y cultura.

Barbara y John Ehrenreich: «The Professional-Managerial Class», en Pat Walker (Ed.): *Between Labour and Capital,* Hassocks, Harvester Press, 1979, p. 12.

go, está totalmente excluida de cualquier control, bien sobre el organismo, o sobre cualquier actividad importante dentro de él. Aunque se reconoce que todos los profesores están implicados hasta cierto punto en el desarrollo de las relaciones capitalistas en la sociedad, hay niveles de posición dentro de un organismo determinado.

En contra de la tesis de Ehrenreich se pódría decir que las actividades que la CDP realiza dentro de la división capitalista del trabajo sirven para minar la conciencia de clase dentro de la clase obrera y, además, que la CDP tiene una visión tecnocrática del socialismo, en el cual sería la clase dominante.

Erik Olin Wright ha dicho de los intelectuales que, en lugar de ser vistos como parte de una clase distintiva con su propia coherencia y unidad (la Clase Directivo-Profesional), deben entenderse desde su *posición contradictoria* dentro de las relaciones de las clases sociales.

En su opinión, la mayor parte del trabajo intelectual asalariado se incluiría en la categoría de «empleado semi-autónomo», lo cual es una situación contradictoria como clase social entre la clase obrera y la pequeña burguesía. Como trabajadores semi-autónomos, a la manera de obreros, son empleados por el capital o el estado y no controlan los aparatos de producción como un todo. Pero se diferencian de los obreros y se parecen a la pequeña burguesía en que, de hecho, tienen un control real sobre mucho de su propio trabajo. En resumen, los intelectuales comparten intereses de clase con la clase obrera y la pequeña burguesía, pero tienen sus propios intereses distintos de los de ambas. Aunque el socialismo promete liberación del yugo capitalista, implica también una reducción de la autonomía *individual,* porque en la sociedad socialista el trabajo es controlado *colectivamente* por los trabajadores.

LA AUTONOMIA DEL PROFESORADO

Ya se ha dicho antes que las distintas categorías de profesores tienen grados diferentes de autonomía. Wright distingue tres posiciones de clase básicas según la ideología: 1) en el sistema educativo la posición burguesa sería ostentada por funcionarios de rango superior (inspectores); 2) la mayor parte de los profesores está en una posición contradictoria como clase, implicados en la elaboración y difusión de la ideología burguesa; 3) a la clase obrera pertenecerían los bedeles, encargados del bar, etc. El grado de autonomía del profesorado dentro de las relaciones sociales de producción varía mucho. Algunas posturas dentro del profesorado están muy cerca de la clase obrera, otras se acercan más a la pequeña burguesía (5).

(5) Eric Olin Wright: «Los intelectuales y la estructura de clase de la sociedad capitalista», en Pat Walker (Ed.): *Between Labour and Capital,* op. cit., p. 203. Mucho de lo que sigue se debe al análisis de Wright.

En general, los profesores de la escuela primaria tienen una autonomía considerable. Pero si esto es así, ¿por qué no la usan para oponerse a la ideología burguesa, para presentar a los alumnos *alternativas* en la organización de la sociedad? Se me ocurre que se debe sobre todo a que la mayor parte de los profesores de escuelas «Primarias» tienen las siguientes características: 1) a menudo su educación es limitada. La formación del profesorado de escuelas primarias está centrado en el niño generalmente, es práctica y no teórica. Es más, con frecuencia es anti-teórica; 2) la mayoría del profesorado se considera «clase media». Aunque dicen que tienen poco interés en política y economía, a veces su actuación y principios apoyan la hegemonía burguesa; 3) la mayoría del profesorado está formada por mujeres casadas cuya libertad de elección es limitada. Para muchas la escuela es una ocupación conveniente «compatible» con sus tareas de ama de casa. En resumen, dadas las características del profesorado no es probable que haya cambios radicales en la escuela primaria. No es necesario ejercer coacción sobre ellos.

El profesorado de enseñanza media tiene generalmente menos autonomía que sus colegas de la primaria. Esto se debe en parte a las presiones del sistema de exámenes, que está controlado en su mayor parte por la Universidad (6). La enseñanza de un programa sobrecargado tiene que hacerse en un ambiente intenso y competitivo. Es bien sabido que el profesorado de enseñanza primaria y media tiene muy poca autonomía (por lo que al contenido ideológico que imparten se refiere) comparado con el profesorado universitario.

Echemos un vistazo a lo que ocurre en la Universidad. Sin duda la Universidad es una de las instituciones clave de la sociedad capitalista, pero hay distintas opiniones con respecto a su función. En primer lugar está la idea de que su papel es la búsqueda del conocimiento por el conocimiento. Se dice que el conocimiento no debe servir sólo al poder o a intereses creados. Frente a esta opinión está la idea de que la educación superior debe ser práctica, utilitarista, debe servir a la sociedad y sus «necesidades». Aunque el cometido de la cultura universitaria es pacificar a los intelectuales de la clase obrera, el profesorado puede utilizar a menudo las contradicciones internas de sus instituciones. Resumiendo, las ideas conflictivas sobre el papel de la Universidad y la institucionalización de la «libertad de cátedra» reducen el campo de acción de unos pocos profesores socialistas y su reto para con la ideología burguesa.

Pero si la relativa autonomía del profesorado universitario puede ser un foco de resistencia a la ideología burguesa, ¿por qué la clase capitalista no suprime esta autonomía? Una posible respuesta es que aunque la relativa autonomía de los intelectuales es una amenaza en potencia para la burguesía, tiene también su utilidad. La fuerza de la ideología burguesa descansa en parte sobre la de-

(6) «El mayor control sobre la estructura del conocimiento en el nivel medio lo ejerce la estructuración del conocimiento en el nivel superior, más específicamente en la universidad. Sólo si se produce un cambio importante en la estructuración del conocimiento a este nivel puede haber un cambio de código eficaz en niveles más bajos». Basil Bernstein: *Class, Codes and Control,* Vol. 3, Londres, Routledge y Kegan Paul, 1975, p. 115.

manda de libertades; esta demanda ayuda a reforzar la imagen de una sociedad abierta y libre (7).

Desde el comienzo de la crisis económica muchos segmentos del profesorado han derivado hacia posiciones considerablemente proletarias. Se puede decir que cualquier proceso que reduzca la capacidad del profesorado para intercalar sus propias ideas en su enseñanza hay que calificarlo de intento de ideologización proletaria. El proceso hacia la ideologización proletaria que está experimentando el profesorado significa que está perdiendo control sobre sus condiciones de trabajo inmediatas (8).

Los cursos se han sobrecargado; las asignaturas ponen cada vez más énfasis en los «objetivos básicos». Poco a poco se va introduciendo la enseñanza por ordenador.

Por estas y otras razones, muchos profesores de escuelas públicas se ven arrastrados hacia la clase obrera. El profesorado de la élite universitaria, sin embargo, permanece mucho más cerca ideológicamente de la pequeña burguesía. Pero a pesar del proceso de proletarización económica del profesorado, y la pérdida de autonomía en su trabajo, está todavía comprometido con la elaboración y difusión de la ideología burguesa. Y por eso, el profesorado está, ideológicamente, en contradicción. Según Wright el profesorado se sitúa simultáneamente entre la clase obrera y la pequeña burguesía «y» entre la clase obrera y la burguesía (9). Concluye que sólo cuando se comprenda el carácter contradictorio de los intelectuales como clase social podremos entender su papel contradictorio en la lucha de clases. En el siguiente paso de la lucha debemos empezar a desarrollar una estrategia política adecuada para unir las distintas clases de intelectuales con los movimientos socialistas.

Habiendo discutido brevemente sobre la posición contradictoria del profesorado como clase social, y sosteniendo que distintos tipos de profesores tienen diferentes grados de autonomía, vamos a ocuparnos ahora de un tema más práctico: la teoría y la práctica de la enseñanza. ¿Cuál debe ser la actitud del profesorado socialista con respecto a la enseñanza «tradicional» y «progresista»? ¿Hay unos «principios» de pedagogía socialista?

---

(7) Sin embargo, los encargados del control en las universidades son muy selectivos sobre el personal que reclutan, y limitan muy severamente la autonomía del profesorado al no concederles una ocupación permanente. Por otro lado, el profesorado universitario goza de muchos privilegios. Años sabáticos, elección de horario de trabajo, y libertad de cátedra, prácticamente desconocida fuera del ámbito académico, son derechos que deberían aplicarse a todos.

(8) Véase Guglielmo Carchedi: «La proletarización de los empleados» en Theo Nichols (Ed.): *Capital and Labour,* Londres, Fontana, 1980. Véanse también los útiles ensayos sobre «Educación y Trabajo», pp. 190-209.

(9) Wright en Pat Walker (Ed.): *Between Labour and Capital,* op. cit., p. 208.

ENSEÑANZA «TRADICIONAL» Y ENSEÑANZA «PROGRESISTA»

¿Cuáles son la teoría y la práctica marxistas sobre la enseñanza? Desgraciadamente no hay una respuesta clara; ésta es una de las áreas menos desarrolladas del marxismo. La literatura sobre la pedagogía socialista es escasa, y en la ya existente hay una gama muy amplia de teorías sobre la forma (modo de enseñanza), el contenido y las posibles relaciones entre ellos. Por ejemplo: ¿enseñanza «tradicional» o «progresista»?

Muchas son las versiones sobre estos dos estilos de enseñanza. Generalmente el método tradicional se ha etiquetado de coactivo y se ha asociado al concepto bancario de educación. Paulo Freire cree que en el concepto bancario de educación el ámbito de acción permitido a los alumnos se limita a la recepción, clasificación y almacenamiento de depósitos (10). La educación bancaria se apoya en las siguientes actitudes y prácticas que reflejan una sociedad opresora en su conjunto:

El profesor enseña y los alumnos son enseñados;
El profesor lo sabe todo y los alumnos nada;
El profesor piensa por él y por los alumnos;
El profesor habla y los alumnos escuchan, sumisos;
El profesor impone la disciplina y los alumnos tienen que acatarla;
El profesor elige e impone su elección y los estudiantes obedecen;
El profesor actúa y los estudiantes se hacen la ilusión de que actúan a través de la acción del profesor;
El profesor elige el contenido del programa y los estudiantes (que no fueron consultados) se ajustan a él;
El profesor confunde la autoridad que le da el conocimiento con la que deriva de su profesión, y la sitúa en contra de la libertad de los estudiantes;
El profesor es el sujeto del proceso de aprendizaje, mientras que los estudiantes son meros objetos.

Todavía hay muchos profesores que tratan de llevar a cabo las prácticas antes señaladas. Observo a muchos profesores de clase media intentando inculcar normas procedentes de una cultura y experiencia ajenas a los jóvenes de clase obrera. Lógicamente por eso, muchos alumnos ven a los profesores como aquellos que los «mangonean». ¿Y qué decir del tipo de enseñanza con contenido marxista pero apoyado en una pedagogía tradicional? Este tipo de enfoque da por sentado que lo importante no es el método, sino el énfasis en la acumulación de conocimientos. Estoy de acuerdo con Freire en este punto cuando dice que «en el proceso revolucionario, los líderes no pueden utilizar el método bancario como medida provisional y justificándolo en términos de conveniencia con la intención de comportarse *más tarde* de forma auténticamente revolucionaria. Deben ser revolucionarios —es decir, dialogantes— desde el principio (11).

(10) Paulo Freire: *Padagogy of the Oppressed,* Harmondsworth, Penguin Books, 1972, p. 46.
(11) Ibid., p. 59.

Como reacción a la enseñanza tradicional, algunos profesores caen en el otro extremo. Voy a retratar dos tipos de la tan manida enseñanza «progresista». Hay profesores que se centran en los problemas psicológicos de sus estudiantes (ansiedad, etc.), en lugar de en los problemas más profundos de los que aquellos son sólo síntomas. Este tipo de pedagogía se da en lo que en América se llama «la clase terapéutica». Esta forma de enseñanza «más suave», en la que la coacción da paso a la manipulación es solamente un método de control más opaco y engañoso que la tradicional educación bancaria.

Hay que mencionar otro tipo de progresismo. El principio que subyace en la «enseñanza progresista» es que no hay que aprender nada a menos que tenga significado para el alumno y sea importante para su experiencia. Se dice que, ya que el conocimiento es socialmente constructivo, *las experiencias del individuo* son siempre valiosas y válidas. Como muchos profesores dicen, «se parte de la experiencia de los alumnos y se espera construir sobre ella». Conozco muchos profesores socialistas que utilizan este método, el cual está parcialmente basado en supuestos del humanismo marxista. Generalmente arranca del temor de que el profesor pueda actuar de manera positivista/autoritaria y del auténtico interés de tratar a todos por igual.

El «progresismo» tiene éxito en la medida en que consigue involucrar a los alumnos emocionalmente, en asuntos de discriminación racial y sexual por ejemplo. Creo, sin embargo, que muchos alumnos no traspasan «los límites de la experiencia», incapaces de tener una perspectiva más amplia. Ven los problemas de una forma demasiado personalizada y subjetiva. En resumen, este método limita el desarrollo del conocimiento en los niños encorsetándolos en su propia experiencia sin permitirles aprender cosas *nuevas* no relacionadas con su propio estilo de vida.

Por otra parte, este tipo de enseñanza tiene la característica de hacer válidos todos los aspectos de la experiencia de la clase obrera, pero ¿qué ocurre cuando se trata de racismo, sexo, chovinismo? Parece peligroso usar las experiencias del alumno como fuente válida. El hecho de fantasear con respecto a algunos aspectos de la experiencia de la clase obrera puede ir en detrimento de su liberación.

Sugiero que tratemos de entender la dicotomía enseñanza tradicional-enseñanza progresista en términos de dialéctica marxista. Hay contradicción entre enseñanza tradicional y progresista (12). En el pensamiento dialéctico una contradicción denota tensión dinámica entre dos fuerzas opuestas, que están continuamente superándose y transformándose. Hay que considerar dos aspectos importantes: la experiencia y la persuasión. He insistido en que muchos (fenomenologistas y) humanistas marxistas consideran que a los estudiantes no se

(12) Para una introducción breve y clara a la dialéctica véase en el Prólogo de Martin Nicolaus de *Grundisse,* de Karl Marx, Harmondsworth, Penguin Books, 1973. pp. 27-33. Esta discusión sobre los métodos de enseñanza «tradicional» y «progresista» y el papel de la pedagogía socialista será desarrollada en el próximo capítulo.

les enseña a valorar su propia experiencia como fuente de conocimiento. Por eso el profesor debe basar lo más posible del trabajo en clase en el historial y experiencia del alumnado y, hacerlo participar en el proceso de aprendizaje con preguntas adecuadas. Por otro lado, aunque la experiencia del alumnado debe considerarse seriamente como una dimensión dentro de la creación de la conciencia radical, yo diría que *la experiencia debe ser mediatizada a través de categorías conceptuales.*

En el tipo de enseñanza que yo concibo —más allá de la tradicional y progresista— el profesor podría ser persuasivo sin usar la coacción o manipulación. Opino que ni la capacidad de la persona para la elección ni la habilidad para actuar sobre tal elección resultan deterioradas por la persuasión. El objetivo de una enseñanza de este tipo sería que los estudiantes conseguirían una visión analítica de los problemas y comprenderían las fuerzas subyacentes. No sirve de nada pensar que el estudio del marxismo es fácil y no requiere esfuerzo —por el contrario requiere esfuerzo, tiempo, y mucho trabajo.

PRINCIPIOS DE PEDAGOGIA SOCIALISTA

En un libro titulado *Estudios de Pedagogía Socialista* se ha establecido que la educación debe basarse en cuatro principios, los cuales se encuentran en las obras de Marx, Lenin, Gramsci y Mao (13). Las reglas son las siguientes: 1) el educador debe ser educado. Uno de los significados de esta frase es que el profesor debe colaborar con los estudiantes para aprender de ellos. Los profesores deben aprender todo lo que puedan de sus alumnos sobre sus vidas y experiencias; 2) como educadores y socialistas, nuestra tarea es ayudar a la clase obrera a adquirir conciencia teórica de lo que ya sabe y de sus experiencias, no decirle que no sabe nada; 3) la teoría socialista hace hincapié en una política de participación activa más que en la representación pasiva. Esto es realmente el principio de autodeterminación; 4) la tarea del educador socialista, en cooperación con los estudiantes, es fomentar la asimilación crítica de todo el bagaje cultural de la historia, incluyendo el bagaje encubierto de los grupos oprimidos y explotados.

Aunque creo que estos principios son muy importantes para la práctica pedagógica, me gustaría comentarlos, ya *que son más problemáticos de lo que parece a primera vista.* En primer lugar, el educador debe ser educado; no estoy muy seguro del significado de esta frase. Si ello implica que el profesor debe aprender de sus alumnos, el primer problema con el que se encuentra es la ideología burguesa de muchos estudiantes. Como Bertell Ollman ha observado, la concepción de los estudiantes sobre la naturaleza humana es la noción más dificultosa, así como su visión de la sociedad como conjunto de individuos, la tendencia a

(13) Theodore Mills Norton y Bertell Ollman (Eds.): *Studies in Socialist Pedagogy,* New York, Monthly Review Press, 1978, p. 15.

reducir los problemas sociales a problemas de psicología individual, y su identificación del marxismo con la realidad soviética y china (14).

El segundo punto sobre la tarea del educador como ayuda a la clase obrera para su consecución de una conciencia teórica es importante —plantea el tema del papel profesor/intelectual y su relación con el proletariado. Creo que debe recordarse aquí la distinción entre «vanguardia» y «élite»; en el pasado hubo tendencia a considerar a la «vanguardia» como élite. La tercera y cuarta «reglas» pueden ser tratadas a la vez. Consideremos el tema de la «asimilación de todo el bagaje cultural». Este punto se asocia sobre todo con Lenin, quien insistía en que «la enseñanza, aprendizaje y educación de la juventud deben arrancar del material que nos ha sido legado de antaño. Podemos contruir el comunismo sólo... usando el cúmulo de fuerzas humanas y medios que hemos heredado de otros tiempos» (15).

Situemos el punto de vista de Lenin dentro de su contexto. Uno de los temas más importantes que emergieron después de la Revolución rusa fue la revolución cultural. Aunque todos coincidían en la importancia de la cultura, había polémicas sobre su significado, contenido y función en la transición. La principal era la siguiente: Ya que el proletariado era ahora la clase dominante, ¿debería crear su propia cultura, su propio arte, su propia ciencia marxista? ¿O debería utilizar la cultura burguesa heredada del capitalismo?

Según Claudin-Urondo, Lenin creía que la revolución estaba amenazada por la falta de cultura de las masas (16). El concepto de «Civilización» se asociaba con los países occidentales, con sus fuerzas de producción altamente desarrolladas, con la organización racionalizada del trabajo, y con la ciencia avanzada y la tecnología. Ofrecían a Rusia un modelo ya establecido. El conocimiento tecnológico y científico era un logro del capitalismo avanzado y todo lo que se necesitaba era acapararlo de tal manera que las masas pudieran «aprenderlo». Lenin concebía la ciencia y la tecnología como entidades *neutras,* más que como herramientas, cuya función puede cambiar dependiendo del uso que se haga de ellas. Ya que debe producirse la total asimilación de la cultura científica, hay que utilizar al máximo a los expertos burgueses.

Caudin-Urondo nos ha contado cómo el rechazo por parte de Lenin del concepto de cultura proletaria le ocasionó conflictos con el *Proletkult,* organización cuyo objetivo era crear una nueva cultura de clase. *Proletkult* mantenía que la cultura burguesa no puede servir a los intereses del régimen proletario. Sin ciencia el socialismo es imposible, y también es imposible con ciencia burguesa. Mientras que el *Poletkult* sostenía que la nueva cultura podría ser llevada a cabo sólo por el proletariado era incapaz de construir la nueva sociedad sin recurrir

(14) Ibíd., p. 217.

(15) V. I. Lenin, «El cometido de la Comunidad Juvenil» en *On Culture and Cultural Revolution,* Moscow (Moscú), Progress Publishers, 1970.

(16) Esta es la opinión, por ejemplo, de Carmen Claudín-Urondo, *Lenin and the Cultural Revolution,* Hassocks, Harvester Press, 1977.

a la cultura burguesa y a los especialistas. El proletariado podría sólo desarrollar una cierta conciencia sindical, y ya que era incapaz de autoliberarse, debía proporcionársele conocimientos. De aquí se desprende la necesidad de una vanguardia, el partido. Esta misma falta de cultura en las masas, que hace indispensable la intervención del partido, crea a su vez la necesidad de que el partido intervenga directamente en la gestión estatal en beneficio de ellas.

Los bolcheviques tomaron de la Segunda Internacional la idea de que la sociedad occidental era el único modelo para la creación de una sociedad socialista. Lenin quería introducir la industria de los países occidentales, estar a su altura y adelantarlos. Se apoyaba (lo mismo que Trosky) en que no había necesidad de inventar una forma original de organización del trabajo, ya que el capitalismo había creado y perfeccionado una que podría usarse ya. Lenin introdujo la gerencia científica de la industria (sistema inventado por F. W. Taylor y usado por Ford) sin tener en cuenta su carácter intrínsecamente alienante. De la misma manera que el proletariado no puede adquirir conciencia de clase por sí mismo, tampoco puede conseguir competencia en «gerencia». De ahí que el proletariado tenga que delegar sus poderes en el partido. Este proceso de «sustitución», por el que el partido tendía a ser sustituto de la clase, condujo a la exclusión del proletariado del poder. Lenin no comprendió que el potenciar la subordinación absoluta a la producción y al partido conllevaba el peligro de influir el carácter general de la nueva sociedad a todos los niveles. Resumiendo, los principios de Lenin aceleraron un proceso cuyas consecuencias eran ajenas a los objetivos de la Revolución rusa y que debería haber sido el primero en denunciar. Seguramente no hubiera dado por bueno el destino que finalmente tuvieron sus propias ideas.

Traducido por Mercedes Domínguez Andrés.

E S T U D I O S

LO QUE EXIGE LO CONOCIDO: UNA ORIENTACION FILOSOFICA PARA LA FORMACION DEL PROFESORADO

MAXIME GREENE (*)

En *Democracia y Educación* John Dewey dijo:

> La Filosofía consiste en pensar lo que lo conocido nos demanda qué actitudes nos exige en respuesta. Es una idea de lo que es posible, no un registro de hechos consumados. Por lo tanto es hipotética, como todo pensamiento. Presenta una asignación de tareas a realizar —algo que debe intentarse. Su valor no reside en proporcionar soluciones (que sólo pueden lograrse en la acción) sino en definir dificultades y sugerir métodos para enfrentarlas. Casi podría describirse a la Filosofía como el pensar que se ha hecho consciente de sí mismo— que ha generalizado su lugar, función y valor en la experiencia. (1).

Cito el anterior párrafo completo porque deseo distinguir la filosofía de lo que se concibe a menudo como un ejercicio analítico puramente abstracto de escasas consecuencias para la vida realmente vivida del aula. También deseo distinguirla de la construcción de sistemas omnicomprensivos de pensamiento en los que todas las preguntas tienen sus respuestas y todas las incertidumbres están resueltas. En realidad el planteamiento de preguntas se encuentra en el corazón del «hacer» de la filosofía —preguntas aclaratorias, preguntas sintetizadoras, preguntas normativas. Capacitar a los futuros profesores para que puedan plantearlas es capacitarlos para pensar acerca de lo que están haciendo, para pensar acerca de su propio pensamiento. Es mucho menos probable que las personas reflexivas, personas que están «despiertas» (2), se transformen en

(*) Teachers College, Universidad de Columbia.

(1) John Dewey, *Democracy and Education* (New York, The Macmillan Company, 1961, trad. al castellano como *Democracia y Educación* por Lorenzo Luzuriaga para la editorial Losada, Buenos Aires, 1946), p. 381.

(2) Alfred Schutz, «On Multiple Realities», en *The Problem of Social Reality* (The Hague, Martinus Nijhoff, 1967), p. 213.

meros funcionarios o técnicos, ciertamente menos probable que lo hagan que aquellos que son literalmente «irreflexivos» (3) y se desconoce a sí mismos.

El proyecto de enseñar en tiempos como los que corren exige el tipo de reflexividad que impulsa a la gente a confrontar las cuestiones fundamentales. Los objetivos de la educación pública ya no pueden darse por supuestos, como tampoco sus justificaciones. Las instituciones de la democracia ya no pueden darse por sentadas, como tampoco la consideración por los derechos de las personas, por los beneficios a los que tienen derecho, por las libertades que les corresponden. Los profesores no pueden ser meros técnicos en esas condiciones. Se los debe educar para penetrar en la discusión acerca de para qué sirven las escuelas. Se les deben proporcionar los recursos que necesitan para articular y para encarnar las normas compartidas que sostienen ostensiblemente a nuestra sociedad: justicia, igualdad, libertad, solidaridad, reciprocidad, racionalidad, honestidad. Por supuesto se los debe considerar responsables por lo que hacen en el aula; pero también lo son (lo mismo que nosotros, que somos sus maestros) por las reconstitución de nuestro futuro común, por la acción sobre las posibilidades percibidas.

No debe considerarse a la filosofía como fuente potencial de directivas de alto nivel para guiar la práctica. No constituye un cuerpo de conocimientos privilegiados, ni una creencia, ni un modo especial de discernimiento o pericia. Debe ser realizada en el mundo, y más especialmente en el mundo de las escuelas y las universidades, realizada desde la situación privilegiada de los que están comprometidos o a punto de comprometerse en la práctica, de aquéllos decididamente involucrados en llevar a cabo o lograr algo que consideran valioso. Hacer filosofía de esta manera es reflexionar acerca del conocimiento acumulado en los diferentes campos de investigación, examinar las hipótesis subyacentes, poner en evidencia las principales premisas ocultas. Es, por ejemplo, considerar las formas en que la comprensión de los hechos que ocurren en el aula, las relaciones humanas y los estadios del desarrollo pueden conformar los juicios prácticos realizados en las aulas en una sociedad pluralista en esta época agitada. Es preguntar qué significa realmente el concepto de «formación del profesorado», qué quiere decir «comportamiento» —y también «acción» y «predicción» y «cognición» y «yo».

La claridad es importante, así como lo es la lógica y la construcción de sólidos argumentos racionales. Tener en cuenta estas cosas, *preocuparse* por ellas es comprender lo que Israel Scheffler llama la «conexión especial» de la enseñanza con «la explicación racional y el diálogo crítico: con la empresa de dar honestas razones y aceptar preguntas radicales». (4) Puede en efecto que exista

---

(3) Hannah Arendt, *The Life of the Mind,* Vol. I. *Thinking* (New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1978), pp. 3-5.

(4) Israel Scheffler, *Conditions of Knowledge* (Chicago, Scott, Foresman and Company, 1965), p. 11.

un fenómeno tal como la «pasión racional», (5) una pasión ligada con el afán, la capacidad de prestar atención que Dewey denominó «mindfulness» (6) (cuidado, atención). Lo que da origen a esa atención es la capacidad de pensar acerca de nuestro propio pensamiento, la voluntad de reflexionar acerca de «lo que exige lo conocido».

Lo que deseo sugerir es que las preguntas críticas y analíticas son esenciales, pero aún hay más. Deben crearse situaciones que impulsen a los estudiantes a enfrentar las divisiones, las contradicciones, las disonancias que marcan hoy al dominio de la educación. Están las conocidas tensiones entre lo «afectivo» y lo «cognitivo», las artes y las ciencias, lo cualitativo y lo cuantitativo. Están las exigencias en mutua competencia de igualdad y de preocupación por la excelencia, de justicia y de autodeterminación, de compasión y de autonomía. Están las persistentes diferencias entre escolarización y educación, formación y enseñanza. Está la inquietante separación entre el «es» y el «debe», el hecho y el valor, entre lo que existe y lo que debería existir. Imaginar preguntas que se refieran a tales oposiciones en embarcarse en la búsqueda de diversos modos de síntesis: ver las cosas en relaciones dialécticas o transaccionales; crear puntos de vista integradores o unificadores que «unan las partes separadas»; (7) modelar áreas del campo de la experiencia, efectuar conexiones, transformarnos «nosotros mismos en esa red de relaciones» (8) que ordena y presta significado al mundo. Los que son estimulados a cuestionarse de esta manera, a perseguir los significados de esta manera, deben reconocer que la síntesis perfecta es imposible, que no están a nuestro alcance las resoluciones totales de los conflictos. La filosofía es siempre vitalmente inconcluyente. Se presume una conversación en curso, un diálogo en curso. Es el sentido del estar en curso y el sentido del diálogo lo que incrementa la conciencia de lo que significa compartir el mundo con otros, tener un plan de acción, lograr, reparar.

Todo esto evoca las que tal vez sean las preguntas filosóficas fundamentales: aquéllas que tienen que ver con los valores o con concepciones de lo deseable, con principios y elecciones morales, con posibilidades imaginadas. Hablar de una conciencia de los valores implica tener en mente una conciencia de carencia, de insuficiencia; y es probable que sea una percepción de insuficiencia o incompleta lo que impulsa a las personas a emprender la búsqueda de algo mejor, a pensar en lo que debería ser. Existen, especialmente para los maestros, asuntos tales como las normas y puntos de referencia comunitarios; existen las frecuentes disputas entre la noción que tiene la gente sobre lo que está bien y es justo y lo que el profesional ha definido como tal. Existe la necesidad

---

(5) R. S. Peters, «Concrete Principles», en *Moral Education,* Nancy F. and Theodore R. Sizer (Eds.) (Cambrigde, Harvard University Press, 1970), pp. 47-55.

(6) John Dewey, *Art as Experience* (New York: Minton, Balch & Company, 1934; trad. al castellano por F. C. E., México, 1949), pp. 263-266.

(7) Virginia Woolf, *Moments of Being* (New York, Harcourt Brace Javanovich, 1976), p. 72.

(8) Maurice Merleau-Ponty, *Phenomenology of Perception* (New York, The Humanities Press, 1967), p. 456.

de un enfoque crítico de las reglas y prescripciones no examinadas, así como también existe la necesidad de averiguar qué significa tener principios y estar al mismo tiempo inmerso en situaciones concretas, ser consciente de las consecuencias y sensible a las demandas. Una vez más, si se ha de motivar a los estudiantes para plantear problemas, de alguna manera deben sentirse ubicados; deben ser capaces de articular sus propios puntos de vista y ver la posibilidad de otros; deben interrogarse y explorar y experimentar perplejidad. Y, desde su propia ubicación, desde su situación privilegiada, debe llevárselos a la comprensión de lo que implica una elección auténtica, de cómo se crean los valores en un mundo incierto.

Cualesquiera sean sus niveles de desarrollo, deben verse a sí mismos como seres humanos, como participantes de la condición humana comprometidos con otros que son también seres humanos, tratando de que esos otros aprendan. Pero se plantea la cuestión de *en qué consiste* ser humano y, más aún, si la «naturaleza humana» puede definirse. Más importante que las definiciones es el tipo de pensamiento sobre la práctica que se apoya en tal o cual punto de vista particular sobre el ser humano. ¿Se refiere el compromiso básico al desarrollo cognitivo, al desarrollo personal, al desarollo vocacional? ¿Qué supuestos referentes a la acción humana y al ser humano sustentan cada elección? ¿Deben preferirse ciertos tipos de «excelencia» o es posible concebir múltiples «excelencias»? ¿De qué manera, pues, hemos de definir «excelencia»? ¿De qué manera nuestros preconceptos acerca de en qué consiste ser completamente humano afecta nuestro juicios sobre las personas en el aula? Ninguna de estas preguntas tiene respuesta empírica. Todas ellas exigen algún análisis de términos, alguna crítica de lo que se da por supuesto, alguna clarificación sobre lo que ha de preferirse. Lo que sostengo es que se debe dejar en libertad a los estudiantes para formularlas, que deben ser estimulados a meditar sobre las formas en qué se eligen a sí mismos y conviven con otros en el mundo.

Reflexionar sobre la persona y su crecimiento es inevitablemente pensar sobre la cognición; y no hay preguntas más centrales en educación que las que se refieren a la epistemología o al problema del conocimiento. Lo que comprendamos acerca del saber cómo y el saber qué, acerca del creer, razonar, juzgar e imaginar estará estrechamente vinculado con lo que lleguemos a entender sobre la enseñanza y el aprendizaje y la confección del currículum. En efecto, clarificar e interrelacionar nuestras concepciones de lo que tiene sentido es empeñarse en la forma de investigación más fascinante y útil. Después de todo el conocimiento presupone el compromiso con el mundo humano y físico que nos rodea. Es un proceso que requiere cierto tipo de acción intencional, y lo que se llama conocimiento es producto o función de las iniciativas tomadas, de las acciones llevadas a cabo.

Por lo tanto, las teorías del conocimiento y del conocer se unen en una preocupación por las iniciativas humanas y por la acción humana. Es raro encontrar hoy a alguien que postule un conocedor puramente pasivo, contemplativo, es raro encontrar a alguien que postule la racionalidad como modo de apre-

hender verdades predefinidas. A pesar de todas las diferencias en las formas de concebir las acciones cognitivas apropiadas, se insiste siempre en las perspectivas que hacen posible y en la necesidad de *preocuparse* de lo que se está revelando. Puede decirse que el conocimiento mismo, ya sea que se lo entienda como de carácter empírico, penetrante, o de alguna manera inmediato o intuitivo, es una forma particular de relacionarse con las cosas a partir de una ubicación particular en el espacio y en el tiempo de acuerdo con protocolos particulares. Una vez más, sin embargo, las preguntas deben ser planteadas: debe impulsarse a los estudiantes a reflexionar sobre sí mismos, si los problemas han de quedar claros.

Puede llevarse a los futuros profesores, en tal caso, a representarse al ser viviente, con su propia acumulación de experiencias, construyendo un mundo significativo a partir de lo heredado y de lo aprendido. En el transfondo está siempre el conocimiento de sentido común de la vida cotidiana en la que comienzan el aprendizaje y la investigación de cada uno. Y es allí donde se origina el proceso de conceptualización, la actividad de organizar y estructurar la experiencia sensible por medio de ciertas pautas, *esquemas* o ideas abstractas. Pueden denominarse constructos, modelos, perspectivas: de cualquier modo que se los llame, permiten a las personas imponer órdenes provisionales en lo que de otra forma seguiría siendo un caos, «una confusión estridente y zumbante». Comunicar esto, hablar en términos de conceptos tales como «niñez», «cultura», «justicia», «educación», «arte», indicar las formas en que representan y delimitan el mundo vivido, las formas en que permiten a los individuos *nombrar* los objetos y ver, todo esto es ofrecer a los futuros profesores una visión participante y generadora de significados del saber. Es sugerirles las formas en que humanizamos e interpretamos el mundo que, de lo contrario, resultaría vacío. Y es, al mismo tiempo, sugerir las formas que existen de realizar conexiones en la experiencia, de manera que los significados y las nuevas perspectivas se desarrollen, a medida que ampliamos nuestros conocimientos, a medida que crecemos.

Claramente las preguntas proliferan cuanto más se estudia la enseñanza, a medida que los estudiantes descubren qué implica capacitar a los demás a aprender cómo aprender. Existen cuestiones tales como la pericia y la precisión; (9) existen los problemas siempre abiertos que se vinculan con la definición y la evidencia. Existen problemas como el de la relación entre lo subjetivo y lo objetivo, el del papel de la conciencia perceptiva y la imaginación, el de la parte que desempeña la emoción en revelar lo inmediato. Buena parte de la investigación en este dominio se refiere a los tipos de currícula que pueden justificarse sobre la base de teorías del conocimiento específicas, en lo que hace a la lógica de su organización, a los principios explicativos, los sistemas de sím-

(9) Robert H. Ennis, «Rational Thinking and Educational Practice», en *Philosophy and Education* (80th NSSE Yearbook), Jonas F. Soltis (Ed.) (Chicago, University of Chicago Press, 1981), pp. 180-182.

bolos involucrados, y la relación de todos ellos con el orden social y con el mundo tal como se vive realmente.

Los futuros profesores deben confrontar también los problemas que se vinculan con el condicionamiento y el adoctrinamiento. Continuamente hay que tomar decisiones en cuanto a si (y hasta qué punto) ha de tratarse a los estudiantes como investigadores autónomos que se auto-determinan o como personas que deben ser formadas y moldeadas, motivadas extrínsecamente, con el objeto de llevar a cabo de manera efectiva o demostrar ciertas competencias o habilidades predefinidas. ¿Debe adoctrinárselos en los valores democráticos o debe colocárselos en situación de alcanzarlos como comunidad, si no de manera individual? ¿Ha de darse prioridad al logro o al crecimiento? ¿De qué manera puede proporcionarse a los profesores y a los futuros profesores los tipos de perspectiva sobre lo que se denomina ahora «racionalidad tecnocrática» (10) que les permitan ser autoconscientes y críticos y, al mismo tiempo, comprometidos a enseñar a los jóvenes lo que necesitan saber? Volvemos aquí a la noción de reflexividad y a su significado, junto con la opinión de Hannah Arendt de que «si resultara ser cierto que el conocimiento (en el sentido moderno de la pericia (*know-how*)) y el pensamiento se han separado para siempre, entonces nos convertiríamos verdaderamente en los esclavos desamparados, no tanto de nuestras máquinas como de nuestra pericia (*know-how*), criaturas irreflexivas a merced de cualquier artefacto (*gadget*) que sea técnicamente posible, independientemente de cuán devastador sea». (11).

Arendt pedía también que «hiciéramos» filosofía, por lo menos si queríamos pensar sobre lo que hacíamos. Hay tantas perspectivas que ofrecer, tantos lenguajes, tantas posibilidades de explorar, y no pocas veces pensar acerca de «lo que exige lo conocido» abre ventanas sobre dominios que las especialidades excluyen. Basta considerar a las artes por un momento —literatura, música, danza, teatro, pintura— y los nuevos aspectos que pueden revelar sobre lo dado por supuesto y lo cotidiano. El cultivo de la capacidad estética es lo que hace posible una conciencia informada, conciencia que tiene un significado potencial para todo futuro profesor. Es lo que permite a una persona estar atenta a un poema de T. S. Elliot, a una pintura de Monet, a una sonata de Mozart: es lo que la capacita para revivir tales obras en su experiencia y para encontrarse transformada hasta cierto punto. Esto exige también sensibilidad filosófica, así como exige interés y asombro y preocupación. Seguramente es importante poner en contacto a los estudiantes con una amplia gama de posibilidades cognitivas, afectivas y perceptuales, para que puedan atender con más cuidado, tomar más cosas en cuenta a medida que buscan sus significados y encuentran su camino en el mundo.

Oímos hablar de agotamiento, de aburrimiento, de malestar y de pasividad. Es poco probable que las personas que se sienten aturdidas y apagadas se com-

(10) Jürgen Habermas, *Towards a Rational Society* (Boston, Beacon Press, 1971), pp. 63-65.

(11) Hannah Arendt, *The Human Condition* (Chicago, The University of Chicago Press, 1974), p. 3.

prometan o desarrollen una preocupación ética o moral. Esta preocupación puede que esté en el corazón de un interés filosófico en la enseñanza y el aprendizaje; verdaderamente, puede que en ella culminen los problemas, si se los plantea auténticamente. La elección moral, por supuesto, involucra el ejercicio de la voluntad por parte de una persona que se halla presente en una situación, consciente de lo que está haciendo, de algún objetivo a lograr. Voluntariamente, sin coerción, es una acción llevada a cabo libremente; y esto significa que conduce a un futuro, hacia una posibilidad vislumbrada. Sea el agente un Hamlet preocupado por «enderezar las cosas» en una sociedad corrupta, o una Nora queriendo desesperadamente liberarse a sí misma, o un «hombre invisible» autocreándose finalmente como «visible», el que hace la elección está respondiendo casi siempre a un llamamiento. Valores o normas latentes en su experiencia se están haciendo manifiestos en respuesta a alguna demanda situacional. No se harían manifiestos ni servirían como llamamiento si la persona o personas involucradas no pudieran postular alguna comunidad normativa existente a su alcance. Esto significa un entramado de acuerdos compartidos logrados por personas que están conjuntamente en una relación-de-nosotros, que eligen estar juntas de acuerdo con ciertas nociones de lo que es bueno y justo. ¿Cómo pueden los que educan a los futuros docentes ignorar la importancia de comprender e instituir esta clase de comunidad? ¿Cómo pueden las escuelas ser otra cosa más que lugares de entrenamiento si los que están en ellas no piensan en vivir juntos en reciprocidad y con un sentido de patrones y normas compartidas?

«Hacer» filosofía es inquirir acerca de las normas de fundar tales normas, a pesar de todas las tensiones de una sociedad pluralista. Es considerar asuntos tales como la obligación, la lealtad y el compromiso, meditar sobre los modos de justificación de lo que se concibe como bueno y justo. Como dijo Dewey, el valor de la filosofía «no reside en proporcionar soluciones (que sólo pueden lograrse en la acción) sino en definir dificultades y sugerir métodos para enfrentarlas». Las dificultades son múltiples hoy, pero los educadores de los futuros docentes son demasiado propensos a traducirlas en problemas técnicos a resolver por medio de aplicaciones cada vez más precisas de la técnica. Lo que quiero sugerir es que los problemas cruciales que enfrentamos tienen que ver con la manera en que estamos juntos, la manera en que nos hablamos los unos a los otros, la manera en que llevamos los valores a un mundo indiferente. *Sabemos* cada vez más, pero pensamos cada vez menos. Disponemos de potencia más allá de toda imaginación, pero nos sentimos personalmente impotentes. «Hacer» filosofía es embarcarse en un nuevo comienzo, en un nuevo y doloroso despertar. Es confrontar lo que no tiene respuesta e ir aún más allá. Es revivirnos a nosotros mismos, interrogarse, reflexionar, avanzar hacia la posibilidad. ¿Qué es, después de todo, lo que *exige* lo conocido?

E S T U D I O S

FORMAS DE SABER PEDAGOGICO Y ACCION EDUCATIVA O: ¿QUE ES LO QUE FORMA EN LA FORMACION DEL PROFESORADO?

EWALD TERHART *

Es bien sabido que no es lo mismo pensar que obrar. Pero nadie llega a afirmar que pensar y obrar nada tengan que ver entre sí. El problema es aquí la relación; problema, por ejemplo, para la psicología del conocimiento. Por una parte, la relación es importante para la pedagogía con vistas a los educandos: cómo introducir procesos de formación y aprendizaje con resultados prácticos. Es importante, por otra parte, con vistas a los propios educadores: qué actitud adoptan ante esta relación entre el saber pedagógico y la acción educativa. La pregunta fundamental es: ¿en qué consiste esa relación?

Bajo el signo de la «relación entre teoría y práctica», esta temática es abordada en la pedagogía y en la ciencia de la educación y es objeto de debate en la opinión pública; de ella se habla en el curso de la Escuela Superior Popular, primer semestre, y en la exposición para la admisión a la cátedra. Mi intención es analizar aquí la relación entre el saber pedagógico y la acción educativa desde el ángulo del profesor y de su labor didáctica; más exactamente, desde el ángulo de la preparación del profesorado. Esto lleva consigo un elemento de autorreflexión: si la pedagogía como ciencia está capacitada para reflexionar sobre el aprendizaje, la enseñanza, la educación y la formación en una sociedad, lo estará también, de modo cualificado, para la preparación y la educación de cara a las profesiones pedagógicas. Así, pues, la pedagogía como tal ha de reflexionar sobre sí misma *y al mismo tiempo* sobre sus posibilidades de transmisión. En este sentido entiendo yo el subtítulo del tema de la sesión: «sobre la posibilidad de enseñar la pedagogía» (1). Abordaré la preparación del profesorado, la cuestión de las formas y elementos del saber que poseen mayor relevancia, y de sus efectos. En otros términos, se trata de saber qué es lo que forma en la formación del profesorado.

(*) Universidad de Osnabrück (República Federal de Alemania).

(1) El presente artículo fue debatido en la sesión de otoño del grupo de trabajo para investigación científica en la *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (oct. 1984 en Kiel). El tema de la sesión fue «Formas de saber pedagógico-Sobre la posibilidad de enseñar la pedagogía». Una versión abreviada aparece en *Bildungsforschung und Bildungspraxis*.

El debate en torno a la formación del profesorado es probablemente tan antiguo como el oficio mismo de maestro; la razón de ello es que la imagen del profesor y su formación se hallan estrechamente relacionadas entre sí, y nunca ha habido realmente un consenso general y estable en lo concerniente a la primera. Llama la atención, al mismo tiempo, que los supuestos, muy heterogéneos, sobre la imagen del profesor, sobre lo «propio» de su labor, etc., se transformasen o transformen a menudo, sin aparente solución de continuidad, en afirmaciones sobre los fines, las formas y los contenidos de la preparación del profesorado, dejando de lado la especificidad de la base justificante de tales transformaciones y derivaciones. Lo cierto es que la imagen del profesor y su formación son dos magnitudes perfectamente independientes entre sí. Y el estudio de su relación lleva muy pronto a cuestiones espinosas. Ya la elección de las palabras se convierte en un indicador del programa: cuando se habla de la formación o de la preparación del profesorado, el público infiere conclusiones sobre la actitud del orador sobre algunas preguntas centrales: hasta qué punto se considera que la actividad del profesor se puede aprender mediante la preparación, cuando lo importante no es quizá un aprendizaje de hechos y de técnicas, sino una formación orientada hacia la personalidad; hasta qué punto la ciencia de la educación —¿cuál?— tiene un papel que desempeñar; hasta qué punto hay que recurrir complementariamente a otras ciencias sociales o humanas; hasta qué punto el «factor personal» y el *ethos* pedagógico-educativo de la profesión y de la acción pueden ser objeto de formación o de preparación; etc. En el fondo, la pregunta, expresada en el tema de la sesión, sobre la posibilidad de enseñar la pedagogía, en tanto que pregunta por las posibilidades de producir capacidades educativas *mediante* la educación, constituye el punto de entronque entre la acción del profesorado y la preparación del profesorado. Está claro que tanto en la determinación de las peculiaridades de la actividad del profesor como en las reflexiones sobre la preparación del profesorado, el punto central es el ya mencionado, pero nebuloso «factor personal»; por tanto, el destino didáctico personal, que no ha de abordarse sólo mediante la ciencia de la educación y de la enseñanza, ni siquiera puede describirse de modo suficiente mediante estas ciencias; algo más importante aún: el «tacto pedagógico» del profesor de éxito.

Al hablar aquí de «éxito», hay que preguntar obviamente qué significa, cómo se puede definir con la mayor precisión posible y cómo se puede preparar al profesor de cara a él. Pero justamente la falta de un criterio unívoco para juzgar el éxito constituye una de las peculiaridades estructurales de la profesión del profesor y que repercute lógicamente en la preparación del profesorado. Los pliegos sobre evaluación de profesores que se guardan en los cajones de los consejos escolares sólo sugieren, en definitiva, el valor objetivo y controlable del trabajo realizado por un profesor en servicio preparatorio. La investigación empírica de la enseñanza tampoco puede servir de mucho: la búsqueda, durante decenios, de las propiedades «del» profesor de éxito ha dado lugar a un cúmulo de trivialidades o ha confirmado con admirable regularidad los presupuestos que guiaron la investigación, pero no han dado unos resultados claros ni

han servido para formular unas recomendaciones concretas para la preparación del profesorado (2).

Disgresión I: El saber, las convicciones y la formación. El lector se habrá preguntado ya qué importancia reviste el concepto de las «formas de saber» y cuál es su relación con esos objetos que se designan con términos como «contenidos científicos», «formas de pensar», «actitudes», «formación», «formas de acción y de vida». El término «formas de saber» procede del campo de la sociología del saber; Max Scheler escribió sobre *Las formas del saber y la sociedad* (*Ges. Werke,* t. 8, p. 205 s.: Dominio del mundo: saber para dominar y para rendir; Devenir de la persona: saber para formar; Devenir del mundo: saber para redimir). La combinación de las formas de saber pedagógico con la «posibilidad de enseñar la pedagogía» debe entenderse en dos direcciones: por un lado, partiendo de un saber orientado hacia su enseñanza —entonces se haría referencia a la didáctica de la pedagogía en la escuela (enseñanza de la pedagogía) y en la universidad (p. ej., preparación del profesorado). Cabe preguntar, en dirección inversa, por las consecuencias que tiene el compromiso de la pedagogía como forma de saber respecto a las posibilidades de su enseñanza. Una teoría sobre la educación y para la educación debe recoger ambas opciones. Respecto a la opción primera, sería un error suponer aquí —o en el tema general de la sesión— que es preciso dar preferencia a la hipótesis de una continuidad racional entre el saber y la acción (por ejemplo: «cuanto más libros de didáctica lea un estudiante tanto más apto será para la enseñanza»). Las «*formas* del saber» transcienden el «saber», porque no nos referimos aquí primariamente a los contenidos (p. ej., las «teorías y modelos de la didáctica»), sino en cierto modo a diferentes clases —«formas»— de capacidades verbalizables y no verbalizables relacionadas con la enseñanza, que posee un profesor: estas formas de saber pueden abarcar desde los conocimientos sobre el concepto de «formación categorial» o sobre la capacidad de escribir un proyecto didáctico en la línea de los consejos escolares, hasta el juicio sobre la utilidad de un libro de texto o sobre el tratamiento de los conflictos disciplinares. En todos estos casos nos encontramos con diferentes formas de saber, con modificaciones y reestructuraciones de las mismas. En realidad, la tan citada «gramática parda» de un profesor es siempre una amalgama de experiencias (precoces) personales y de recurso científicos de interpretación. Pero no se trata simplemente de una mezcla de formas de saber, sino probablemente la *combinación del saber y de ciertas actitudes* lo que viene a organizar la percepción y la estructura de la acción. Por ejemplo, el conocimiento exacto y la clasificación teórica de todos los argumentos en favor de la enseñanza «abierta» u «orientada al alumno» garantiza quizá una buena nota de examen, mas no la capacidad para la realización de tal enseñanza. En cambio, una creencia, quizá difusa, pero tanto más firme, en las ventajas de la «apertura», etc., puede movilizar grandes energías, al menos a corto plazo. La «apertura» como metáfora de carácter apelativo influye más que la «apertura» en el sentido de un concepto (más o menos) precisable en su contenido. Una metáfora tan abierta como la «apertura» (la «enseñanza atenta a los valores») puede apoyar la fuerza de convicción y (en consecuencia) puede confirmar el valor práctico de ciertas fórmulas preconceptuales (cf. H. Blumenberg: «Ausblick auf eine Theorie, der Unbetrifflichkeit», en Id., *Schiffbruch mit Zuschauer,* Frankfurt, 1981, p. 80 ss.). El hecho de

---

(2) En la bibliografía americana sobre la investigación empírica en torno a la enseñanza *(research on teaching),* la definición y análisis de las cualidades y modos de proceder del profesor efectivo constituyen un *leitmotiv* dominante. Para la investigación en los años 50 y 60 cf. la panorámica de A. Weber: «Effektives Lehrerverhalten: Ein Forschungsprogramm ohne Konsequenzen für schulpädagogische Praxis?», en *Die deutsche Schule* 65 (1973), pp. 291-304. Sobre trabajos recientes informan W. Doyle: «Paradigms for Research on Teacher Effectiveness», en L. S. Shulman (ed.), *Research in Education,* vol. 5, Itasca, Peacock 1978, pp. 163-198, y J. E. Brophy: «Advances in Teacher Research», en *Journal of Classroom Interaction* 15 (1979), pp. 1-7. Inquebrantablemente optimistas N. L. Gage y R. Giaconia: «Teaching Practiques and Student Achievement, Causal Connections», en *New York University Education Quartely* 12 (1981), pp. 2-9. Sobre la importancia de la investigación empírica en torno a la enseñanza para la preparación del profesorado, con actitud más bien escéptica, N. F. Flanders: «Research on Teaching and improving Teacher Education», en *British Journal of Teacher Education* 2 (1976), pp. 167-174.

que el saber sólo adquiera relevancia práctica en combinación con la actitud (convicciones) se refleja en la labor de la psicología cognitiva por abrir su modelo mental hacia la emoción y la preferencia axiológica (cf. p. ej., R. B. Zajonc: «Feeling and Thinking: Preferences need no Inferences», en *Am. Psych.* 58 (1980), pp. 151-171), y crea un problema de análisis del lenguaje (cf. p. ej., I. Scheffler, «In Praise
of the Cognitive Emotion», en *Teachers College Record* 79 (1977), pp. 171-186). También es significativo que las investigaciones sobre el efecto de la socialización de la carrera de magisterio (cf. más abajo) no aborden el saber o las formas de saber ni las cualidades de la formación, sino que intenten orientarse —en una línea «secular»— hacia el cambio de actitudes frente a determinados temas relevantes para la profesión. Pero es obvio que no se puede concluir del conocimiento de los modelos de actitud y de su modificación el comportamiento práctico paralelo (cf. G. Dahmer: «Zur Relevanz von Einstellungen für erziehrisches Verhalten», en R. Dietrich, *Pädagogische Handlungskompetenz,* Paderborn, 1983, pp. 102-112, y la investigación en la esfera de la «teoría de la conducta subjetiva» de los profesores). En este sentido, el estudio de los hallazgos e hipótesis empíricos sobre la materia deja en toda su enorme complejidad y, en el fondo, sin contestar la pregunta sobre la posibilidad de enseñar la pedagogía. Sin embargo, esta pregunta encontró numerosas respuestas en el pasado, y actualmente las nuevas respuestas son más urgentes que nunca.

¿En qué consiste lo «propio» de la actividad del profesor? ¿Cuáles son sus tareas principales? ¿Y cómo puede hacerse la preparación para ellas? ¿Qué «cualidad» debe poseer un saber pedagógico/educativo para tener una influencia «formativa» en la preparación del profesorado? La tradición del pensamiento pedagógico hace aquí toda una serie de ofertas: Comenio, la pedagogía de la Ilustración, Pestalozzi, el neohumanismo, el herbartismo, el movimiento de la reforma pedagógica, la pedagogía socialista, la pedagogía de las ciencias del espíritu después de 1925, la pedagogía empírico-analítica, la pedagogía crítica, la pedagogía orientada a vida cotidiana, etc. Todas las ciencias de la educación han tenido y siguen teniendo su idea especial de la actividad del profesor y de la preparación del profesorado, y han recomendado y recomiendan, en consecuencia, diferentes formas de saber y de preparación como elementos «formativos». No voy a hacer aquí un repaso apresurado de las concepciones mencionadas, ni siquiera una síntesis de ellas. Elegiré otro acceso para iluminar el trasfondo de la pregunta que he formulado en el subtítulo y para intentar darle una respuesta. Voy a partir para ello de esa peculiaridad de la actividad docente que la sociología de la profesión y la sociología de la organización han formulado ya desde su perspectiva (I). Tras este comienzo tan poco pedagógico, abordo los supuestos formulados en la pedagogía de las ciencias del espíritu (II) y en las ciencias de la educación inspirada en las ciencias sociales (III) sobre la relación existente entre la actividad del profesor y la preparación del profesorado. Pero se trata en ambos casos de formas de reflexión pedagógica sobre aquello que ocurre o ha ocurrido en la preparación del profesorado. Por eso intentaré sentar una base, en conexión con lo anterior (IV), recurriendo a la investigación empírica sobre los efectos de la carrera de Magisterio, especialmente sobre los efectos de aprendizaje y formación de los «estudios de práctica escolar», para hacer finalmente (V) algunas reflexiones sobre casuística, sobre el aprendizaje basado en casos concretos.

I

Esa rama de la ciencia que se ocupa del sistema de profesiones o de profesiones concretas, es decir, la sociología de la profesión, considera que el profesor es una figura difícil, por no decir dudosa. A nivel de clasificación, el profesor es un «semi-profesional» (3). Este concepto designa ya en su contenido ese carácter dudoso: la profesión del profesor no está profesionalizada, sino sólo «semi-profesionalizada». Esto es correcto a la luz de los criterios que se men-

---

(3) La noción de semi-profesional procede de Sir Alexander Morris Carr-Saunders: «Metropolitan Conditions and the Traditional Professional Relationships», en R. M. Fisher (ed.), *The Metropolis in Modern Life,* Nueva York, Doubleday 1955, pp. 279-288. En las contribuciones a la obra colectiva de A. Etzione (ed.): *The Semi-Professions and their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers,* Nueva York, The Free Press 1963, se observa una reelaboración de este concepto. En referencia al profesor cf. la contribución de D. Ç. Lortie: «The Balance of Control and Autonomy in Elementary School teaching», pp. 1-53. Las «semi-profesiones» difieren de las profesiones plenamente desarrolladas por la presencia de un elevado porcentaje de mujeres y por trabajar predominantemente en instituciones burocráticas. Su tiempo de preparación para la profesión es más breve que en las profesionales plenamente desarroladas, tienen un menor rango social, poseen un menor saber profesional especializado y no cuentan con derechos garantizados respecto a una comunicación privilegiada». Así se expresa T. Leggatt: «Teaching as Profession», en J. A. Jackson (ed.), *Professions and Professionalization,* Londres, Cambridge University Press 1970, pp. 155-177, aquí p. 157; cf. también D. A. Meyers: «The Teacher as a Semi-Professional», en Id., *Teacher Power-Professionalization and Collective Bargaining,* Lexington, Lexintgon Books 1973, pp. 63-72; en perspectiva histórica, D. R. Skopp: «Auf der untersten Sprosse: Der Volksschullehrer als 'Semi-Professional 'im Deutschland des 19. Jahrhunderts», en *Geschichte und Gesellschaft 6* (1980), pp. 381-402. El carácter semi-profesional de la actividad docente aparece aclarado también en el siguiente cuadro de T. Leggatt (*o. c.,* p. 175):

NOTAS FUNDAMENTALES DEL GRUPO DOCENTE

Nota de los miembros
1. Gran número de miembros.
2. Elevada proporción de mujeres.
3. Posición social baja.
4. Fluctuación personal (?).
5. Forma de organización débil.

Notas de la clientela y de la relación con ella
1. Clientes con posición social baja.
2. Atención a grupos grandes.
3. Reclutamiento forzoso de la clientela (escuela obligatoria).
4. Relación de larga duración.
5. Relación mezclada con emocionalidad.
6. Grupos de clientes heterogéneos.

Notas del proceso de trabajo
1. Saber/conocimientos poco especializados.
2. Saber no creado, sino transmitido.
3. Orientación a «toda la persona».
4. Sin lenguaje técnico.
5. Control de rendimiento apenas posible.
6. Aislamiento en el trabajo.

cionan en los tratados de sociología de la profesión, criterios que deben cumplirse para atribuir a una actividad profesional la designación de «profesión» (4): autoorganización de los que ejercen la profesión (cámaras, asociaciones, etc.); control de los procedimientos de preparación e iniciación de los principiantes; vinculación a una ética de la profesión que implica, entre otras cosas, la orientación al bien común por encima de la aspiración al propio progreso simbólico y económico; preparación para la profesión y recurso a un cuerpo de saber acumulado, que hoy es progresivamente ciencia; autonomía del individuo en el trato con los clientes y también autonomía en la organización profesional, que vela por el mantenimiento de las reglas de la profesión y protege al mismo tiempo de la crítica de profanos o del Estado... Si se cumplen todos estos criterios, el profesor es sin duda un «semi-profesional»... sobre todo, en virtud de su condición de funcionario. Pero en otro aspecto el profesor pierde totalmente los rasgos profesionales: su actividad profesional concreta no se puede definir adecuadamente por conocimientos y principios científicos, sino que consta de una coordinación «prudente», acorde con la situación, de reglas generales y casuísticas particulares. Estas peculiaridades del campo profesional y la actividad consiguiente hacen que o sea suficiente para el profesor una preparación efectuada exclusiva y predominantemente sobre la base de la ocupación cognitiva o «técnica» con la ciencia (o las ciencias).

¿Cuáles son estas peculiaridades del campo profesional? Si atendemos a la vertiente institucional, la sociología de la profesión caracteriza el trabajo del pro-

---

(4) En la bibliografía de la sociología de la profesión, el análisis o el desarrollo de esos catálogos de criterios constituye ya un ritual tan común como criticado.

Tales concepciones prescinden en buena parte de la teoría y, a veces, de la historia. Para la crítica cf. T. J. Johnson: *Professions and Power,* Londres, The McMillan Press, 1979 (3.ª ed.), pp. 23 ss. Otro tema constante es el debate sobre modelos fásicos típico-ideales de desarrollo de las profesiones. Propuestas para el análisis del desarrollo histórico de la profesión de profesor, especialmente de sus organizaciones, pueden verse en H. E. Tenorth: «Professionen und Professioinalisierung. Ein Bezugsrahmen zur historischen Analyse des Lehrers und seiner Organisationen», en M. Heinemann (ed.), *Der Lehrer und seine Organisationen,* Stuttgart, Klett, 1977, pp. 457-475. En este trabajo se mencionan ya los límites de una consideración de las peculiaridades y del modelo de desarrollo de la profesión de profesor desde un nivel puramente teórico de la misma; una crítica más clara de un procedimiento donde el profesor «aparece como grano ínfimo de la "verdadera" forma de la profesión» puede verse en E. Keiner y H. E. Tenorth: «Schulmänner - Volkslehrer - Unterrichtsbeamte. Ergebnisse und Probleme neuerer Studien zur Sozialgeschichte des Lehrers in Deutschland», en *Int. Archiv. für Sozial-gesch. d. deutschen Literatur* 6 (1981), pp. 182-222, aquí pp. 201 ss. Tiene poco sentido, sin duda, confrontar globalmente el desarrollo histórico «de la profesión de profesor con catálogos de criterios prestablecidos o con modelos de desarrollo descritos a nivel típico-ideal de profesiones, tal como ha hecho la sociología de la profesión. Así, habrá que escribir sin duda, p. ej., sobre la base de las peculiaridades institucionales del desarrollo de la escuela alemana articulada, más «historias de la profesión» de profesor con especificación de los tipos de escuela, historias que no son necesariamente historias de profesionalización. Para la relación entre profesionalización y organización en referencia al profesor cf. K. E. Schorr: *Vom «Volksschullehrer» zum Konzept professioneller Arbeit,* manuscrito para la sesión de la DGfE en Ratisbona, 1902. En el debate sobre ciencia de la educación y de la enseñanza se equiparó durante mucho tiempo la «profesionalización» con la «cientificización» (expertización, objetivación, etc.). Esto supone un uso totalmente «inverso» del concepto.

fesor, con exactitud *formal,* como una modificación de personas y como una decisión sobre ellas; suele llamarse a las instituciones correspondientes, *people-processing-organizations,* que cabe traducir en tono irónico, pero con perfecto sentido, instituciones que procesan y modifican a las personas (5). En esta categoría entran las escuelas, los tribunales, los centros psiquiátricos, las clínicas, los centros de asesoramiento, la asistencia social, etc. Su nota característica consiste en que a) actualmente ganan en importancia cuantitativa y cualitativa, ya que ofrecen para un número creciente de problemas un número cada vez mayor de instituciones, asesores y asistentes especiales; en ellos b) la relación entre el fracaso y el éxito es obviamente difícil de controlar en comparación con los centros de producción material (fábricas de automóviles, etc.), y probablemente es muy desfavorable; c) plantean crecientes exigencias de cara a una preparación científica de los que trabajan en ellos —permaneciendo igual la gran dependencia del éxito profesional respecto a los recursos motivacionales y emocionales de personal—, y d) se constata una creciente dependencia de regulaciones, prescripciones y vías de comunicación estandarizados, con exigencias igualmente elevadas —como queda dicho— en el «factor personal».

Una nota decisiva de tales actividades semiprofesionalizadas, propias de instituciones dedicadas a modificar y procesar personas, es la amalgama de elementos cognitivos o administrativos, producto de una preparación formal, y de elementos a controlar mediante organización en sentido lato, por un lado... y el «factor personal», por otro, que aparece en diversos puntos, en cierto modo, como magnitud residual, factor que no se puede preparar en sentido estricto,

---

(5) Sobre el concepto de «institución procesadora de personas» cf. Y. Hasenfeld: «People Processing Organizations: An exchange Approach», en *Am. Soc. Rev.* 37 (1972), pp. 256-263, trad. alemana en F. Loser y E. Terhart (ed.): *Sturkturen erzihen: Zur Theorie des «heimlichen Lehrplans».* Material de seminario, Universidad de Osnabrück 1983, pp. 151-168. La distinción que hace Hasenfeld entre *people processing* y *people changing organizations* es sin duda correcta, mas para la escuela son válidas ambas tareas, que ha de realizar simultáneamente el profesor —en el plano de la interacción—. La adopción de una perspectiva de sociología de la organización en la escuela no debería inducir al «sofisma funcionalista» de que esta organización trabaja sin fricciones y con efectividad. Todo lo contrario. Desde la óptica de la sociología de la organización, la escuela no es «perfecta»: respecto a los efectos producidos por ella es extraordinariamente difícil de discernir, y mucho menos de controlar. Por eso la escuela se caracteriza por la noción de *organized anarchy* (cf. M. D. Cohen y otros: «A Garbage Can Model of Organizational Choice», en *Administrative Science Quartely* 17 (1972), pp. 1-25; algo similar K. E. Weick: «Educational Organizations as lossely coupled Systems», en *Administrative Science Quarterly* 21 (1976), pp. 1-19, y la contradicción en el enlace de estas dos nociones (organización y anarquía) expresa la problemática existente. Tales organizaciones se caracterizan por la falta de objetivos precisos, coherentes y consensuables y por la mera posibilidad de recurrir únicamente a un vago programa de dirección, a una vaga tecnología de la organización. Es cierto que tales organizaciones producen efectos, pero según ciertas reglas y en condiciones que a veces no son transparentes a los sujetos (cf. «plan de enseñanza reservado»). Quizá resulte también interesante y aleccionador señalar que Hasenfeld asigna a la reflexión pedagógica la condición de una «ideología de la organización doméstica interna», que, como sistema de saber y de argumentación, es fuente de legitimación para los miembros de la organización y también una confirmación de la propia necesidad. Esa ideología protege al mismo tiempo contra la crítica y la evaluación externa.

adiestrar ni controlar burocráticamente. Este estado personal, motivacional y emocional escapa a la intervención administrativa y científica directa, y ello resulta especialmente incómodo —para el centro administrativo— porque justamente este factor irrenunciable parece ser, a todas luces, el elemento decisivo para una labor profesional positiva. Contrariamente a lo que ocurre con el trabajo en la producción material, la labor en las *people-processing-organizations* es en definitiva una labor relacional; los sujetos actúan y reaccionan como miembros de estas organizaciones en otros sujetos que actúan y reaccionan a su vez, siendo el factor personal la condición fundamental y necesaria de las posibilidades de éxito y también causa del fracaso de la interacción relacionada con el fin organizativo.

Otra dificultad de cara al profesor es que éste no ha de prestar sólo una labor de relaciones, sino una labor educativa. Trabaja a), no con adultos, sino con niños y adolescentes que b) no se ponen libremente en sus manos y a los que él c), condicionado por el marco organizativo, ha de procesar y modificar de un modo no primariamente individual, sino como grupo. Hay que considerar, además, que el profesor no ha de preocuparse sólo del nivel de relación, sino también d) del nivel objetivo de transmisión del saber y e) con orientación en determinadas premisas normativas (objetivos educativos, ideales formativos, etc.). En esta perspectiva aparecen agudizados los problemas específicos y los imponderables de la actividad docente —en comparación con otros semiprofesionales.

Pero la sociología de la profesión puede describir simplemente las peculiaridades y los problemas de la profesión docente; la pedagogía, en cambio, tiene que encontrar sus respuestas a ellos, respuestas que intentaré abordar ahora. Analizaré dos intentos diferentes de definir el elemento indefinible que hay en la actividad docente, con la intención concreta de poner en claro la relación existente entre ciertas ideas sobre lo «propio» de la *actividad* docente y una *preparación* del profesorado en consonancia con estas ideas. Procedo en dos fases: en la primera estudiaré una variante de solución ya tradicional en este contexto: la «relación pedagógica» o el «encuentro formativo» como modelo de la actividad docente (II), para examinar después la definición, a la luz de las ciencias sociales en sentido de la actividad docente como práctica científica, ilustrativa y modificadora de la sociedad (III).

II

La pedagogía inspirada en las ciencias del espíritu, que es la línea tradicional más importante de la pedagogía, no encontró grandes problemas en el tratamiento del factor personal dentro de la actividad docente ni experimentó ningún temor a abordarlo de frente. Lejos de ello, dirigió sus esfuerzos teóricos hacia lo indefinido, lo indefinible, lo individual, hacia lo situacional, lo único, lo intuitivo —entendido en uno u otro sentido—. El concepto de «relación peda-

gógica» de Nohl puso en claro las peculiaridades específicas de la acción educativa. Dentro de esta «relación», el «factor personal» tenía que desempeñar un papel decisivo: «Si el fin de la educación es despertar una vida espiritual unitaria, ese despertar sólo podrá realizarse a su vez mediante una vida espiritual unitaria; el espíritu personal sólo puede desarrollarse junto a otro espíritu personal. Tal es el *primado de la personalidad* y de la comunidad personal en la educación frente a las meras ideas, frente a una conformación mediante el objetivo y mediante el poder de la cosa» (5a).

La «relación pedagógica» y la tesis del primado de la personalidad buscaban en definitiva una definición de lo «propio» de la pedagogía y formularon un modelo ideal de trato entre el educador y el educando. Este modelo sirvió al mismo tiempo como definición analítica de lo que había constituido siempre la acción auténtica, propiamente pedagógica, y lo que la diferenciaba de la acción interhumana ordinaria. La indefinición del concepto resultante de este ámbito intermediario entre lo normativo y lo analítico, destinado a conceptualizar, pese a todo, el elemento indefinible de la actividad pedagógica del educador o profesor, explica que la idea de la relación pedagógica haya perdido su valor consensual. Aparte el hecho de que este concepto —como ocurre hoy con la «emancipación», la «orientación al alumno», etc.— degeneró en lugar común para discursos, resultó sospechoso para una pedagogía inspirada en las ciencias experimentales, por su matiz de cosmovisión, y la ciencia crítica de la educación no se limitó a rechazar la presencia de implicaciones cosmovisivas, sino que examinó con lupa, desde una crítica de las ideologías, la presencia de *determinadas* implicaciones de filosofía de la formación educación y descubrió, pronto, con sagacidad y como era de esperar, el modelo idealista del preceptor doméstico —una relación asimétrica, no dicursiva, entre el educador y el educando—, olvido de las condiciones estructurales de la sociedad, etc.

La idea de una pedagogía de persona a persona, contenido último de la relación pedagógica y del encuentro formativo, cifraba la realización del elemento genuinamente educativo de la actividad docente en conexión con un estado motivacional correspondiente en el profesor. Este *ethos* de la profesión pedagógica estuvo dirigido al desarrollo de la autonomía del alumno y —a través de éste— también al «incremento de la cultura». El rescate de estos ámbitos de referencia, vividos probablemente como contradictorios —subjetividad por una parte, cultura por otra— constituyó la problemática de responsabilidad especial en la acción del profesor: éste tenía que dar satisfacción a ambos; sólo si lograba esto, cumplía su «verdadera» misión profesional.

¿Qué consecuencias se desprenden de esta imagen del profesor para la preparación del profesorado? Si se quería influir en la actividad pedagógica del profesor a modo de preparación, era preciso influir en su moral (profesional), en su conciencia de responsabilidad personal. Había que tener en cuenta, de todos

(5a) H. Nohl: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie,* Frankfurt, Schulte-Bulmke 1978 (8.ª ed., orig. 1933), p. 134.

modos, que esta misma influencia sólo era posible a su vez de un modo muy especial y, en definitiva, sólo en una medida limitada. La preparación para una actividad docente definida por la pedagogía de las ciencias del espíritu debía tener en cuenta las notas específicas que hemos señalado: esa preparación del profesorado debía orientarse material y metodológicamente en esas notas: no en vano se entienden las formas de saber en la pedagogía de las ciencias del espíritu como «teoría de una práctica». Y si la actividad del profesor se orientaba al desencadenamiento de procesos de formación, había que hablar de *formación* y no de *preparación* del profesorado. Las mencionadas cualidades educativas de un profesor, al estar relacionadas primariamente con su personalidad, debían considerarse como algo no totalmente susceptible de aprendizaje y, por tanto, no susceptible de enseñanza... con la consecuencia de que la misma preparación para la profesión de profesor sólo podía ser un proceso de formación. Estas reflexiones encontraron su expresión institucional en las academias pedagógicas, que se concibieron como «escuelas superiores de formadores»; las universidades no parecían idóneas para esta tarea, ya que en ellas se destacaba el tema académico, mas no el tema pedagógico. Esta formación del profesorado como educación de los educadores hubo de crear para sí, en cierto modo, un margen de experiencia destinado a desencadenar procesos de formación en los profesores respectivos. Estos procesos de formación, a su vez, debían alumbrar personalidades que fuesen capaces de introducir en la escuela y en la enseñanza los procesos de formación correspondientes a los alumnos (6). Esto significa, para la formación del profesorado —al menos desde la óptica del programa—, la primacía de la elaboración del «factor personal»; en otros términos: la elaboración del ámbito motivacional y emocional de la personalidad, dejando de lado las formas cognitivas o técnicas de preparación.

Como ocurre siempre a la hora de llevar a la práctica las tareas auténticas fundamentales y «últimas» de la educación —aquí, en el marco de la formación del profesorado—, los sujetos directamente afectados sublimaron estas normas y principios idealistas lo suficiente para poder circular bajo ellos y poder actuar aún «en este mundo». Se llegó a utilizar la posición del educador en la relación pedagógica para legitimar, p. ej., la enseñanza autoritaria; los intentos realizados en la preparación del profesorado derivaron a menudo hacia un mero adoctrinamiento en las creencias, incluían exégesis esquemáticas de los clásicos y abarcaban en su parte práctica una teoría del maestro poco controlable. Se trata sin duda de formas erróneas, superficializaciones y desvíos respecto a las intenciones originales; pero el desvío de los principios apenas puede considerarse como un fracaso del preparador individual del profesorado. El desvío estriba más bien en la incompatibilidad estructural entre la enseñanza y el aprendizaje

(6) Cf. los trabajos «clásicos» de E. Spranger: *Gedanken über Lehrerbildung* 1920, en *Ges. Schriften*, vol. III, pp. 27-75; y *Der geborene Erzieher* 1958, en *Ges. Schriften*, vol. I, pp. 280-338. Sobre la historia de la formación del profesor (de la escuela popular) cf. H.-K. Beckmann: *Lehrerseminar – Akademie – Hochschule, Weinheim* 1968; H. Kittel: «Herkunft und Zukunft der Pädagogischen Hochschulen», en *Neue Sammlung* 22 (1982), pp. 165-181; y H. de Rudder (ed.): *Die Lehrerbildung zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität*, Bat Heilbrunn, Klinkhardt 1982.

para la formación de la personalidad, por un lado, y las escuelas superiores y universidades, cada vez más burocratizadas, por otro; en este sentido se repite en la preparación del profesorado un dilema de la escuela. Por haber descuidado el tema de la organización, la pedagogía inspirada en las ciencias del espíritu no pudo reaccionar a este dilema en los dos ámbitos, o sólo superficialmente, y apenas en una línea constructiva.

III

Esta idea de la actividad del profesor y de su preparación fue incómoda tanto para la conciencia empírico-analítica de la educación, especialmente cuando intentó establecerse partiendo de conceptos de la investigación y de la teoría psicológica (del aprendizaje), como para la ciencia crítica de la educación. El concepto de «educador nato» (Spranger) o la hipótesis, algo más atenuada, de la importancia central del *ethos* pedagógico y de su alumbramiento mediante una formación adecuada del profesorado fueron sustituidos por el *leit motiv* de la profesionalización en sus más diversas variantes, pero siempre malentendida como cientificización de la actividad profesional y de la preparación para ella.

Disgresión II: Cientificización-profesionalización-preparación: El concepto de «cientificización», referido a la actividad del profesor y su preparación, tiene diferentes interpretaciones. Puede aludir a) a contenidos didácticos (desde las nociones de... hasta la *estructure of the discipline*), b) puede designar la aplicación científica de métodos didácticos (desde el «arte de enseñar» hasta el *instructional design*), y hay que distinguir en ambos casos entre el profesor como mero aplicador de resultados/realizador de productos (labor poco clara en la enseñanza científica), y el profesor que se considera como el fondo científico de su quehacer. En el plano de la preparación del profesorado nos encontramos con una polivalencia similar de la «cientificización»: se puede entender por ésta c) una mayor orientación en las ciencias técnicas especiales o en la ciencia de la enseñanza, o d) la transmisión general de un modo de pensar científico. Y, por último, el plano de la organización de programas de preparación: e) ¿sólo los organizadores de la formación del profesorado (comisiones de reforma de las carreras, didácticos de escuela superior, etc.) realizan su trabajo sobre una base científica, sin exigir lo mismo a los estudiantes mismos (p. ej., la presentación de los conocimientos científicos bajo determinadas formas de saber y de actitud ricas en metáforas y moralizantes, con miras a potenciar la relevancia de su actividad) o los estudiantes han de afrontar directamente la ciencia «pura»? Esta problemática ha sido tradicionalmente objeto de debate bajo la forma de las relaciones entre la «ciencia» y la «formación» (cf. H. Kemper: «Wissenschaft und Biltung in der Lehrerausbildung», en *Pädagogische Rundschau* 37 (1983), pp. 131 y 144); y más recientemente, con ocasión de la problemática de una cientificización social de la preparación del profesorado (cf. D. McNamara/Ch. Desforges: «The Social Sciences, Teacher Education and the Objectification of craft knowledge», en *Brit. Journal of Teacher Education* 4 (1978), pp. 17-36). Pero la problemática fundamental es la misma: ¿Qué ciencia hay que transmitir o adquirir para poder dominar las tareas del profesor? ¿Cómo se hace el «práctico reflexivo» (cf. D. A. Schön: *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action,* Nueva York, Basic Books, 1983). ¿Basta aquí ocuparse de la ciencia; por ejemplo, de la reciente investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje? Seguramente no (cf. D. Neumann/J. Oelkers: *Der Mythos der Missenschaftsorientierung.* Ponencia para la sesión de la DGfE en Ratisbona, 1982). Mas, por otra parte, ¿no puede haber algo así como una ciencia de lo no cientificizable sin resto... y no equivale eso a las formas conocidas de reflexión y creencias de las diversas pedagogías?

Fue frecuente en los años 70 la equiparación de la cientificización con la «profesionalización». Se trata de un angostamiento inadmisible: es cierto que uno de los criterios de una profesión es

que ésta se ejerza sobre la base de un saber adquirido en largos procesos de preparación, y este saber se ofrece hoy primariamente mediante la ciencia. Sin embargo, con la degradación de la labor docente ligada a la cientificización (con programas y paquetes de medios didácticos «para seguridad del profesor», etc.), especialmente con una progresiva orientación en la imagen del funcionario de la enseñanza, queda relegado el criterio, mucho más importante, de la «autonomía» (del individuo y del gremio). Esta especie de expertocracia es quizá incluso lo contrario de lo que se podría llamar profesionalidad.

La sociología de la educación reaccionó a esta problemática debatida con propuestas de diferenciación, distinguiendo p. ej., el nivel social, institucional, administrativo y técnico de los sistemas escolares, ofreciendo descripciones del lugar de trabajo y definiendo desde ahí las exigencias de la preparación (cf. J. Hills: «The Public School as a Type of Organization», en J. J. Loubser et al. (eds.), *Explorations on General Theory in Social Science. Essays in Honour of T. Parsons,* vol. 2, Nueva York, The Free Press 1976, p. 845; algo similar en N. Luhmann/K.-E. Schorr: «Ausbildung für Professionen · überlegungen zum Curriculum für Lehrerausbildung», en *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976,* Stuttgart, Klett 1976, p. 253). Lo cierto es que, a la hora de transmitir el saber y las capacidades en el nivel respectivo, se recurre siempre a lo tradicional. La psicología de la enseñanza y la psicología de la actividad docente abordan la cuestión de la posibilidad de enseñar la pedagogía a la luz del término *training,* pero también aquí la categoría del «saber» sigue siendo importante, pues se ha visto que un adiestramiento, en cierto modo, irreflexivo en *teaching skills* obtiene escaso éxito si no se influye a la vez en los procesos cognitivos que acompañan a la enseñanza (cf. A. C. Wagner: «Changing Teaching Behavior, A Comparison of Microteaching and Cognitive Discrimination Training», en *Journ. of Educ. Psychology* 64 (1973), pp. 299-305).

Si la idea de la actividad docente inspirada en las ciencias del espíritu y en la teoría de la formación se centra aún totalmente en el problema de una explicitación exacta del factor personal, de lo «indisponible» en el proceso pedagógico-didáctico, la ciencia de la educación y la didáctica críticas sustituyen este problema central por la pregunta por las posibilidades de ejercer una influencia global en las relaciones de comunicación y de entendimiento social, a través del trabajo del profesor —mediante la modificación de los alumnos y de la escuela—. La preparación del profesorado, en lugar de esforzarse por buscar el alumbramiento de un *ethos* pedagógico, intenta, por ejemplo, elevar la disposición a colaborar en la innovación organizativa de la escuela (7). Es obvio que también aquí desempeñan un papel los educandos... pero ha de potenciarse primariamente el interés crítico de los profesores por la forma de organización de la escuela como condición general para la labor educativa en el aula. Esto se reclama al menos en la primera fase de la pedagogía crítica. Está claro el desplazamiento de la óptica; la relación pedagógica aparece rebasada en dirección a la organización escolar y a la estructura de la sociedad. Al hilo de este proceso de ampliación, la reflexión sobre la relación pedagógica interna parece desfasada: cuando surgen los problemas, se recurre a conceptos de pedagogía social o de terapéutica. Al inicio de la época de la reforma era relativamente frecuente la afirmación de este desfase, ya que el tema central era la estructura

(7) Para el que quiera recordar: R. Reichwein y H. W. Frech, Lehrerbildung: «Verführung zur Anpassung oder Befähigung zur Innovation?», en *betrifft: erziehung* 4 (1971), p. 19-32; en sentido contrario: N. Luhmann y K.-E. Schorr: «Ausbildung für Professionen - Überlegungen zum Curriculum für Lehrerausbildung», en *Jahrbuch f. Erziehungswissenschaft* 1976, Stuttgart, Klett 1976, pp. 247-277.

del sistema escolar y no el proceso concreto en una escuela o en un aula. El declive de este movimiento de reforma escolar «externa» fue desencadenado también —aparte las condiciones económicas, políticas y culturales— por el reconocimiento, por parte de muchos profesores, preparadores del profesorado y científicos de la educación, de que el planteamiento de la reforma «externa» fracasa en buena parte en el plano de la estructura de la sociedad: no muestra las secuelas en la medida deseable, pero puede influir muy negativamente en la labor concreta de enseñanza si se ignora la problemática pedagógica interna, considerada como secundaria e incluso como superada.

En cuanto a esta idea de la actividad docente para la preparación del profesorado, hay que señalar que se deja sentir pronto la necesidad de buscar las formas de saber consideradas relevantes desde este enfoque, la necesidad de abandonar el área de la pedagogía en sentido tradicional: en el curso de los intentos de profesionalización, las disciplinas consideradadas como «ciencias auxiliares», cobraron cada vez mayor importancia, y esto porque se equiparaba erróneamente la profesionalización con la cientificización, y la psicología y la sociología, por ejemplo, supieron afirmar su carácter científico con más éxito que la pedagogía. Además de la transformación en otras formas de saber, apareció una nueva idea de «praxis»: la realidad de la enseñanza aparecía, sobre todo, como una magnitud modificadora, innovadora.

En el modelo de la preparación unifásica (integrada) del profesorado —*E(I)LAB*— confluyeron las diversas concepciones de la reforma (preparación gradual del profesorado, carrera básica de ciencias de la educación y de la sociedad, interdisciplinaridad, estudio de proyectos, integración de teoría y práctica, aprendizaje investigador) en un *único* modelo, y se materializaron (como ensayo) en organización concreta del examen y de la carrera con efectos jurídicos (8).

¿Qué capacidades especiales deberían formarse en una preparación del profesorado entendida a nivel de crítica de la sociedad? Hay *un* aspecto en el que esta preparación del profesorado no difiere mucho de las ideas de una preparación basada en las ciencias del espíritu y en la teoría de la formación. Pero la actitud a transmitir no se refiere primariamente a un determinado tipo de trato con los educandos, sino que se orienta más abstractamente, es decir, hacia la organización escolar y hacia la sociedad. Para este tipo de formación de las convicciones, reorientada de nuevo explícitamente, aparece como contrapunto del componente más bien artesanal, el intento de una fundamentación científica de la actividad docente orientada en la psicología del aprendizaje y

(8) Sobre el debate en torno a la preparación unifásica del profesorado cf. los dos informes de P. Döbrich, Chr. Kordon y W. Mitter: *Einphasige Lehreausbildung in Oldenburg. Gutachten für die Universitat Oldenburg,* Oldenburgo 1981, y K. Ewert, C. L. Furck y W. Ohaus: *Gutschten über den Modellversuch «Einphasige Lehrerausbildung. Erstellt für del Niedersächsischen Landtag,* Oldenburgo 1981. F. D. Wagner: *Einphasige Lehrerausbildung,* Universidad de Oldenburgo (ZpB) 1978; W. Fichten y otros (ed.): *Dokumentation zur Einphasigen Lehrerausbildung,* vol. 4: *Theorie und Praxis,* Universidad de Oldenburgo (ZpB) 1981.

de la enseñanza y en la dinámica de grupo, y en diversas corrientes terapéuticas: el movimiento de los objetivos de aprendizaje y la modificación de la conducta en la enseñanza adquieren aquí relevancia; la enseñanza abierta y las formas de aprendizaje social constituyen sus variantes «débiles». Tales intentos coinciden en abrir el factor personal a la intervención científico-crítica y en producir así, a modo de ensayo, la moldeabilidad. Sin embargo, y a pesar de todos los esfuerzos, la figura del profesor se transformó así, simplemente, «de fontanero en charlatán», como ha formulado Henningsen (9). No se puede rechazar esta tesis como expresión de una actitud reaccionaria, sino que revela simplemente un malestar, una mala conciencia ante una praxis «crítica» de la preparación del profesorado que busca a veces directamente las creencias de los estudiantes y provoca a menudo sólo confesiones de labios afuera, acordes con el director del seminario, porque los temas abstractos tratados no tienen relación alguna con los intereses y las necesidades subjetivas de los estudiantes.

Resumiendo, se puede caracterizar la idea de la actividad docente que hemos comentado del siguiente modo: a diferencia de la tradición, la actividad docente se desliga de acontecimientos situacionales como el «encuentro» y la «relación» y se orienta hacia las condiciones macrológicas de tipo organizativo y social. Tales condiciones macrológicas aparecen, no sólo como condiciones, sino también como el objetivo a modificar por la labor pedagógica. Esta concepción supuestamente crítica de la labor del profesor armonizaba espontáneamente con la idea, preferida por la Administración, de una reforma escolar tecnocrática «externa». El factor personal, arriba mencionado, aparecía como una *quantité négligeable* que había que eliminar, en caso extremo, mediante determinadas medidas de psicología social o cuasi terapéuticas. La persistencia en la actitud central de la «relación pedagógica» suscitaba a nivel político la sospecha de lo reaccionario, y el mantenimiento de la idea de lo «propiamiente pedagógico» apareció como algo sospechoso cuando se presumió que detrás de ella se escondían actitudes problemáticas de autonomía. El profesor debía adquirir competencia ocupándose a nivel interdisciplinar de las diversas ciencias humanas; tras una primera fase de orientación en la teoría, se vio la necesidad de una mayor relación con la práctica —entendida en un sentido amplio—, como realidad social a modificar. La preparación del profesorado debía organizarse en correspondencia con esta idea; se abrigaron y se abrigan aún esperanzas en la preparación unifásica del profesorado. Es interesante hacer notar que este modelo de preparación del profesorado ha desarrollado ya una cultura propia, donde reaparece bajo otra forma la problemática tradicional del trato con el «factor personal»: piénsese, por ejemplo, en el proyecto de una didáctica-receta reflexiva (10). De ese modo la definición de la acción docente como actividad crítica, modificadora de los sujetos y de la sociedad, regresa, tras unas largas reflexiones sobre estructuras, al plano de la acción situacional, ya que la propia problemática sigue siendo indeclinable para cada profesor.

---

(9) Cf. J. Henningsen: «Vom Klempner zum Schwätzer. Voraussagen zur Lehrerbildung», *Neue Sammlung* 1981, pp. 84-99.

IV

Vuelvo a mi pregunta inicial sobre las formas de saber consideradas como formativas en la formación del profesor. Esta pregunta debe entenderse en doble sentido: suponiendo que el uso de la palabra «formación» lleve consigo necesariamente ciertas implicaciones normativas, esta pregunta puede dirigirse, por una parte, hacia lo que *debe* «formar» en la preparación del profesorado. En esta dirección van, en el fondo, las concepciones que hemos analizado. La otra lectura de la pregunta del título es, en cambio, en cierto modo de naturaleza empírica: ¿Cuáles son los efectos formativos reales de la preparación del profesorado? O en otros términos: ¿Qué es lo que socializa en la carrera de magisterio? Este «giro empírico» es necesario para alcanzar un conocimiento lo más amplio posible de la realidad de la preparación del profesorado. En efecto, la decisión práctico-política sobre qué es lo que ha de «formar» en la preparación del profesorado debe realizarse «en este mundo» y ha de tener en cuenta, por tanto, las estructuras existentes en cada caso. También es necesario controlar las medidas propuestas y aplicadas en sus efectos reales.

La bibliografía pedagógica contiene muchas afirmaciones sobre lo que debe formar en la preparación del profesorado (y cómo ha de efectuarse esa formación); pero si se quiere responder a la pregunta sobre lo que sucede realmente en la preparación del profesorado y qué efectos tiene ésta, es preciso recurrir a investigaciones empíricas de la sociología y la psicología. El número de trabajos de investigación anglo-americanos sobre los efectos de la preparación del profesorado o, más ampliamente, sobre la socialización en la profesión del profesor es inabarcable; los trabajos en lengua alemana no son tan numerosos; además, predominan aquí las investigaciones de tipo más general sobre el cambio de actitud de estudiantes de magisterio, profesores en servicio preparatorio y profesores veteranos (11). A pesar de las diferencias de los distintos sistemas de

(10) Cf. H. Meyer: *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Krönigstein Scriptor 1980 (4.ª ed. 1981).*

(11) Bibliografía sobre el tema de la «socialización del profesor»: W. K. Hoy: «Organizational Socialization: The Student Teacher and Pupil Control Ideology», en *Journal of Educational Research* 61 (1967), pp. 153-155; B. D. Wright y S. A. Tuska: «From Dream to Life in the Psychology of Becoming a Teacher», en *School Review* 76 (1968), pp. 253-293; E. H. Liebhardt, «Socialization im Beruf. Ergebnisse einer Panelbefragung von Studienreferendaren», en *Kölner Z.f. Soziologie und Sozialpsychologie* 22 (1970), pp. 715-736; J.-J. Koche: *Lehrer – Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung,* Ulm, Südd. Verlagsgesellschaft 1972; S. Reinhardt: *Zum Professionalisierumgsprozess des Lehrers, Überlegungen zur Lehrer-Schuler-Interaktion un threr Sozialisation,* Frankfurt, Ahtenaum 1972, cap. C y cap. D, VI; F. Fuller y O. Bown: «Becoming a Teacher», en K. Ryan (ed.), *Teacher Education. 74th. Yearbook of the NSSE,* Chicago, Univ. of Chicago Press 1975, pp. 25-52; D. Hänsel: *Die Anpassung des Lehrers. Zur Socialisation in der Berufspraxis,* Weinheim, Bletz 1976 (2.ª ed.), caps. 2 y 5; C. Lacey: *The Socialization of Teachers,* Londres, Methuen 1976; W. K. Hoy y R. Rees: «The bureaucratic Socialization of Student Teachers», en *J. of Teacher Education* 28 (1977), pp. 23-26; H.-W. Frech y R. Reichwein: *Der vergessene Teil der Lehrerausbildung. Institutionelle Bedingungen und inhaltliche Tendenzem im Referendariat der Gymnasiallehrer,* Stuttgart, Klett-Cotta 1977; Chr. Händle: *Berufliche Sozialisation von Lehrerstudenten. Hochschuldidaktische Materialien* 68, Hamburgo, Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V. 1978, cap. 2; H.-D. Dann y otros: *Umweltbedingunge innovativer Kompetenz. Eine Längschnittungersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Berug,* Stuttgart, Klett-Cotta 1978; B. Götz: «Sozialisation in Lehrerberuf», en B. Götz y J.

preparación, del procedimiento metodológico de investigación y de los resultados obtenidos en cada caso, estas investigaciones muestran siempre una tendencia ampliamente unitaria: la preparación del profesorado es, más que nada, una *low impact enterprise* (12), una empresa de efectos generalmente débiles. ¿Cómo hay que entender esto?

Partiendo del concepto de socialización profesional, la preparación del profesorado institucionalizada (sobre todo, la fase universitaria) no es la fase decisiva, sino sólo una fase de iniciación en la población, una entre otras. Los modelos de fase correspondientes que completan el proceso de socialización profesional (13), como también las investigaciones sobre la materia, confirman casi sin excepción el fenómeno conocido de que la transición de la primera fase a la segunda o, más en general, el contacto progresivo con la «práctica» lleva a una adaptación de sus estructuras. Los ideales y las nobles motivaciones (que suelen presentarse como «teoría»), en los que creyó el estudiante aparentemente, se olvidan pronto en el servicio preparatorio y, sobre todo, después del segundo examen de Estado («shock de la práctica»). Parece que se trata de un fenómeno internacional, ya que la bibliografía en lengua alemana e inglesa coincide en este punto. En el ámbito de habla germana este fenómeno ha alcanzado alguna notoriedad con el nombre de «bañera de Constanza»: un grupo de investigación de la Universidad de Constanza ha averiguado empíricamente que las actitudes «conservadoras» en educación aparecen con claridad al comienzo de la carrera, remiten en el curso de ésta, cediendo ante actitudes más bien «liberales», y tras los primeros contactos con la práctica se imponen de nuevo rápidamente (14).

Kaltschmidt (eds.): *Sozialisation und Erziehung,* Darmstadt, Wiss. Buchgesellschaft 1978, pp. 422-473; Th. S. Popkewitz, B. R. Tabachnik y K. M. Zeichner: «Dulling the Senses: Research in Teacher Education», en *J. of Teacher Education* 30 (1979), pp. 52-60; B. Nauck: «Neuere Untersuchungen zur Rolle und zur Sozialisation des Lehrers», en *Recht der Jugend und des Bildungswesens 27)1979), pp. 317-325; G. Mardle y M. Walker: «Strategies and Structure: Some critical Notes on Teacher Socialization»,* en P. Woods (ed.): *Teacher Strategies, Explorations in the Sociology of the School,* Londres, Croom Helm 1980, pp. 98-124; M. F. Petty y D. Hogben: «Explorations of Semantic Space with beginning Teachers: A Study of Socialization into Teaching», en *British Journal of Teacher Education* 6 (1980), pp. 51-61; K. Feldmann: «Findet and Hochschulen eine berufliche Sozialisation von Lehrern statt?», en R. Nave-Herz (ed.): *Erwachsenensozialisation,* Weinheim, Bletz 1981, pp. 114-120; M. Liebrand-Bachmann: *Zum Stand der Ausbildungsforschung im Bereich der Lehrerausbildung. Versuch einer Klassifikation und Auswertung vorliegender Untersuchungen, Hochschuldid,* Forschungsberichte 20, Hamburgo, AHD 1981, pp. 334-380.

(12) Cf. U. M. Zeichner, sobre todo: «Are the Effects of University Teacher Education "washed out" by School Experience?», en *Journal of Teacher Education* 32 (1981), pp. 7-11.

(13) Cf. los ejemplos en D. Hänsel: Die Anpassung... op. cit., pp. 212 ss.: 1. inocencia inicial; 2. desacuerdo reconocido; 3. conciencia de las expectativas institucionales; 4. simulación de roles; 5. internalización provisional; 6. internalización estable; o: primera fase idealista, segunda fase marginal, tercera fase de identificación y cuarta fase de internalización. Cf. también F. Coulter y R. Taft: «The Professional Socialization of Teachers as Social Assimilation», en *Human Relations* 26 (1973), p. 681-693, y F. Fuller y O. Brown, pp. 38 ss.

(14) Cf. J.-J. Koch, Lehrer... *op. cit.;* B. Cloetta y otros: «Berufsrelevante Einstellungen als Ziele der Lehrerausbildung», en *Z.f. Pädagogik* 19 (1973), pp. 919-941; H.-D. Dann y otros: *Umweltbedingungen innovativer... op. cit.* Para el análisis de las investigaciones de Constanza cf. K. Feldmann:

Este resultado, que yo presento aquí en forma condensada, requiere obviamente una interpretación, y ésta sólo es posible sobre la base de un conocimiento exacto del método seguido en las investigaciones respectivas. Hay que señalar que la indagación del cambio de actitud del estudiante, pasando por el candidato al examen y el profesor en servicio preparatorio, hasta el profesor veterano, se realiza en forma puramente descriptiva. No se puede atribuir a los elementos específicos de la carrera de magisterio, ya que se observa también en estudiantes de otras carreras. Tales investigaciones pueden constatar, pues, los efectos, o, más exactamente, los cambios, pero no abordan éstos en sus condiciones o causas. El cambio de actitud (de corta duración) durante la carrera podría atribuirse a la preparación planificada (mediante cursos académicos, seminarios, etc.), al clima generalmente «liberal» en universidades y escuelas superiores, a factores específicos de la situación biográfica de «carrera», o puede ser simplemente un instrumento del método de investigación utilizado: es natural que en las investigaciones sobre actitudes el investigador se muestre «liberal» *(impression management)*. Seguramente éstos y otros factores aparecen combinados, como suele ocurrir siempre.

No habiendo, pues, un conocimiento fehaciente sobre las condiciones y causas del cambio de actitud durante la carrera, hay que partir, como decíamos, del hecho de que el efecto «liberalizador» de la carrera en la segunda fase y en la vida profesional incipiente desaparece muy rápidamente, a veces ya a los pocos meses. Cabe mencionar como causas todo un cúmulo de factores que se refuerzan mutuamente. En fórmula global, es decisiva la diferencia entre la cultura de actitudes reinante en la universidad y el sistema de normas en la vida diaria de la escuela y la enseñanza: se produce un «derrumbe de las ilusiones» (Liebhart), especialmente en el juicio sobre el empleo de técnicas fuertes de disciplina y control frente a los alumnos (15).

Recordemos aquí: el profesor en período de prácticas no se hace «conservador», sino que *vuelve a ser* «conservador». En este sentido, la fase universitaria de la preparación del profesorado representa, en fórmula extrema, un episodio sin consecuencias dentro del proceso global de la socialización profesional. De ahí la expresión *low impact enterprise*. Ante las inseguridades de la situación docente (16) y del contacto con los colegas, superiores, etc., el profesor en servicio preparatorio o el joven docente regresa a ese fondo de saber, reglas de

---

«Was bringen die Konstanzer Untersuchungen für eine. Verbesserung der Lehrerausbildung?», en *Die deutsche Schule* 72 (1980), p. 54-63; y R. Götz: *op. cit.*, pp. 431 ss.

(15) Cf. W. K. Hoy: «Organizational Socialization: The Student Teacher and Pupil Control Ideology», en *J. of Educational Research* 61 (1967), pp. 53-155, quien afirma que la orientación «humanista» adquirida en el *College* desaparece después de los primeros contactos con la realidad, en favor de una actitud «custodial». Análogas diferencias de actitud constata entre los profesores universitarios, por un lado, y los profesores maestros o directores de escuela, por otro; cf. también W. K. Hoy: «The Influence of Experience on the beginning Teacher», en *School Review* 76 (1968), pp. 312-323.

(16) Sobre las técnicas de supervivencia del profesor novel cf. P. Woods: «Teaching for Survival», en P. Woods y M. Hammersley (eds.): *School Experience*, Londres, Croom Helm 1977.

acción y actitudes que adquirió en su propia época escolar en contacto con sus profesores. En este sentido la verdadera preparación del profesorado se produce antes de la preparación oficial (17). Si esto es cierto, y tanto la investigación empírica como la observación de todos los niveles lo confirma, el debate sobre el verdadero concepto de preparación del profesorado tendrá que perder buena parte de su virulencia. ¿Por qué discutir sobre programas que no pueden controlarse y, sobre todo, producen un efecto igualmente débil? (17a). Es obvio que podría suceder a la inversa: justamente porque los programas apenas ejercen influencia, pero hay una gran inseguridad en el tema, se discute tan acaloradamente sobre la línea correcta a seguir. Pero quizá se aborda en un primer plano la preparación del profesorado, pero se trata en realidad de la idea de la disciplina, de su tendencia a imponerse en la práctica profesional, de la imagen pública, del orden de prioridades, etc.

En cualquier caso, la tesis de la preparación del profesorado como una *low impact enterprise,* confirmada empíricamente, no ha de entenderse necesariamente en el sentido de que los esfuerzos en esa línea sean *en principio* inútiles o de carácter periférico. La investigación empírica no puede demostrar eso. También en este punto hay que considerar la relación entre el método de investigación aplicado y el resultado obtenido: los análisis del cambio de actitud utilizan cuestionarios, escalas de estimación y diferenciales semánticos; las actitudes conocidas de ese modo no permiten concluir sobre el comportamiento real, etc. Pero me limito aquí a sugerir el aspecto de crítica a los métodos empleados (18). Me parece más fecundo, en cambio, abordar un problema especial de

---

(17) Cf. sobre esta tesis D. C. Lortie: «Observations on Teaching as Work», en R. M. W. Travers (ed.): *Second Handbook for Research on Teaching,* Chicago, Rand McNally 1973, p. 487; Id.: *Schoolteacher, A Sociological Study,* Chicago, University of Chicago Press 1975. «The logical Study of teachers does not begin in colleges, but in infant schools. Students entering colleges already know what teaching is». Así sostiene D. Hanson y M. Herrington: *From College to Classroom: The Probationary Year,* Londres, Routledge and Kegan Paul 1976, p. 12. La influencia de la *pre-course experiencie* o de la «socialización anticipada» respecto a la profesión de profesor apenas se ha abordado hasta ahora a fondo, porque los estudios sobre la socialización del profesor se han ocupado únicamente de su aspecto institucional.

(17a) El efecto igualmente débil de inversos programas de preparación obedece también, sin duda, a que la regulación de los exámenes y del estudio sólo guía y controla la conducta real del estudiante en unos pocos puntos y, dentro de ellos, sólo en el aspecto formal. Además, no es necesario acudir a la universidad en concepto de estudiante. Pueden intervenir asuntos de amor, una acción política, un viaje, trabajos, etc.

(18) Dejo también de lado la cuestión de la relevancia que tienen para la práctica de la enseñanza las teorías generales o de didáctica especial, los modelos del plan de enseñanza y los resultados de la investigación empírica sobre la enseñanza; cf. sobre el tema la bibliografía en el campo de la «didáctica de la praxis de la enseñanza», p. ej., W. Lütgert: «Was leisten die Modelle der Allgemeinen Didaktik?», en *Neue Samklung* 1981, pp. 578-594; E. Terhart y H. Drerup: «Knowledge Utilization in the Science of Teaching: Traditional Models and New Perspectives», en *British Journal of Educational Studies* 24 (1981), pp. 9-18; G. Eckerle y B. Kraak: «Organisationsmuster für den Umgang mit Wissen. Anwendung auf die Unterrichtsplanung», en *Deut. Inst. f. Int. päd. Forschung: Mitteilungen und Nachrichten* n.º 102/103, Frankfurt 1981, pp. 59-65; M. Huberman: «Recipes for busy Kitchens. A situational Analysis of Routine Knowledge Use in Schools», en *Knowledge* 4 (1983), pp. 478-510.

contenido dentro del debate en torno a la preparación del profesorado: me refiero a la disputa sobre la significación, el cometido y el efecto de los «estudios de práctica escolar», y, por tanto, de las *prácticas* de la primera fase de preparación del profesorado. El recurso a este tema permite revisar en un detalle las tesis generales sobre la influencia o no de la preparación del profesorado; se tiene a la vez un punto de referencia concreto para postulados abstractos del tipo «debemos integrar la teoría y la práctica».

Se ha discutido mucho sobre la organización de la práctica y de las prácticas en la preparación del profesorado. Se discute p. ej., sobre la necesidad de las fases de teoría o de análisis previamente a las prácticas (¿este distanciamiento es necesario para «ver» algo en la enseñanza o es nocivo porque impide la inmediatez de la experiencia?), sobre la compatibilidad de una perspectiva didáctica general, una perspectiva didáctica especializada y una perspectiva técnico-científica (aspectos todos ellos, que se dan en los cursos prácticos; modelo serial: 1. prácticas de empresa y prácticas sociales; 2. prácticas escolares generales; 3. prácticas especializadas), y sobre la cuestión de si las prácticas deben ser una especie de toma de contacto y de socialización en la práctica real o han de ser más bien una exportación de teoría y de ideas desde la escuela superior o la universidad a la escuela (19).

Pero, siguiendo la intención de este apartado, no voy a abordar concepciones, sino efectos verificables. ¿Qué ocurre con el estudiante de magisterio en el período de prácticas? ¿Cómo y por qué medio se modifica su saber adquirido, su actitud hacia la profesión elegida? ¿Contribuye el contacto práctico durante la carrera al desarrollo del perfil individual de capacidades profesionales? A la hora de buscar respuestas a tales preguntas «empíricas», se cae en el vacío en lo que concierne a la bibliografía en lengua alemana (20). En cambio, la am-

---

(19) En la disputa sobre las prácticas cabe distinguir dos líneas diferentes: por una parte, el debate en torno a los «estudios de prácticas escolares», efectuado en el contexto de las escuelas superiores de pedagogía; por otro, los programas sobre «estudio de proyectos o sobre la preparación unifásica del profesorado, desarrollados en otros contextos». Sobre el primer tema de discusión cf. B. Michel: «Wird im Praktikum studiert? Zur hochschuldidaktischen Funktion des Praktikums», en *Westermanns pädagogische Beiträge* 6 (1967), p. 243-254; F. Loser: «Analysieren - experimentieren - planen. Thesen zur Gliederung der schulpraktischen Ausbildung in der ersten Phase der Lehrerbildung», en *Die Schulwarte* 21 (1968), pp. 698-708; H. Heiland: *Schulpraktische Studien,* Bad Heilbrunn, Klinkhardt 1972 (bibliografía pp. 172-175); Th. Dietrich y otros (eds.): *Schulpraktische Studien in der Lehrerbildung* 11. Suplemento de la *Z.f. Pädagogik,* Weinheim, Beltz 1972; W. Popp, Projekt: *Schulpraktische Studien,* Kronberg, Scriptor 1978; B. Fichtner, W. Lippitz y W. Popp: *Handbuch: Schulpraktische Studien,* Kronberg, Scriptor 1978; N. Schramm (ed.): *Schulpraktikum,* Weinheim, Beltz 1979; R. Frommholz (ed.): *Unterrichtspraktische,* Weinheim, Beltz 1979; R. Frommholz (ed.): *Unterrichtspraktische Übungen im Rahmen der Lehrerbildung* (Bielefelder Hochslulschriften, vol. i. Bielefeld, Pfeffersche Verlagsbuchhandlung 1979 (3.ª ed. revisada); K. Feldmann: «Das Schulpraktikum - ein komplexes Problemfeld», en *Die Deutsche Schule* 70 (1978), pp. 275-288.

(20) M. Liebrand-Bachmann: *Zum Stand der... op. cit.,* pp. 172-177 señala para el período de 1960 hasta mediados de 1978 sólo 5 trabajos en lengua alemana, que —en una exposición muy amplia— pueden valer como análisis empírico de los efectos. Como nuestro trabajo cf. K. D. Fitzner: *Das Schulpraktikum als soziales System. Eine Untersuchung des Problems der Übertragung von Systemleistun-*

plia bibliografía americana de investigación ha abordado p. ej., el papel del profesor cooperador (mentor), la situación de las prácticas como proceso de acomodación a la normativa implícita de la interacción didáctica, la socialización interna del modelo de roles burocráticos durante las prácticas, etc. Sin embargo, no está del todo clara la quintaesencia de tales estudios empíricos —Zeichner habla de «cientos de estudios— (21). Abundan especialmente los resultados según los cuales el práctico suele encontrarse, en cierto modo, entre la escuela superior y la escuela... y gana ésta. Esto viene a apoyar la tesis de la función adaptativa de las prácticas (22); la investigación empírica del efecto de los estu-

---

gen in der 1. Phase der Lehrerausbildung, Weinheim, Beltz 1979. El trabajo de M. Charlton y Wieczerkowsy: «Lassen sich Praktikumsleistungen von der Lehrerstudenten objektiv beurteilen? Erfahrungen mit einem Fragegoben für Mentoren», en *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 22 (1975), pp. 9-15, aborda más bien problemas de diagnóstico. La bibliografía americana contiene, en cambio, muchos trabajos empíricos sobre el *student teaching* o sobre *field based experiences in teacher education;* cf. p. ej., L. Iannaccone: «Student teaching: A transitional stage in the making of a teacher», en *Theory into Practice* 2 (1963), pp. 73-80; Z. Yee: «Do cooperating Teachers influence the attitudes of student teachers?», en *Journal of Educational Psychology* 60 (1969), pp. 327-332; H. R. Weinstock y C. M. Peccolo: «Do Students' Ideas and Attitudes survive Practice Teaching?», en *Elementary School Journal* 20 (1970), pp. 210-218; M. A. Seperson y B. R. Joyce: «Teaching Styles of Student Teachers as related to those of their cooperating Teachers», en *Educational Leaderschip* 31 (1973), pp. 146-151; W. Doyle: «Learning the Classroom Environment; A ecological Analysis», en *Journal of Teacher Education* 28 (1977), p. 51-55; F. Salzillo/A. Van Fleet, «Student Teaching and Teacher Education: A sociological model for change» en *Journal of Teacher Education* 78 (1977), pp. 27-31; H. D. Coerbett III: «Using Occupational Socialization Research to explain Pattern of Influence during Student Teaching», en *Journal of Teacher Education* 31 (1980), pp. 11-13; K. M. Zeichner: «Myths and Realities: Field-Based Experience in Preservice Teacher Education», en *Journal of Teacher Education* 31 (1980), pp. 45-55; K. M. Zeichner: «Reflective Teaching and Field-Bases Experience in Teacher Education», en *Interchange* 12 (1981), pp. 1-22; D. L. Silvernail y M. H. Costello: «The Impact of Student Teaching and Interns chip on Preservice Teachers, Pupil Control Perspectives, Anxiety Lavels, and Teaching Concern», *Journal of Teacher Education* 34 (1983), pp. 32-36. Para la interpretación de los efectos sobre las prácticas mediante el concepto de rito iniciático cf. L. Iannaccone: *op. cit.*, y D. J. Willower: «The Teacher Subculture and Rites of Passage», en *Urban Education* 4 (1969), pp. 103-114.

(21) Cf. K. M. Zeichner: *Myths and Realities... op. cit.*, pp. 46 ss.

(22) Cf. la crítica en Th. Kaltsounis y J. L. Nelson: «The Mythology of Student Teaching», en *Journal of Teacher Education* 19 (1968), pp. 277-281. También el trabajo de K. Fitzner: *Das Praktikum... op. cit.*, confirma en el fondo la tesis de la adaptación: «La escuela superior queda marginada en favor de una orientación práctica de los estudiantes que quieran hacer sus propias experiencias en el trato con los alumnos bajo la guía de un práctico experimentado. Las prácticas no son el campo de verificación de la teoría, sino de la persona de los estudiantes». Fizner duda de que «el marco del trabajo de prácticas escolares se pueda reinterpretar en el sentido de una combinación de teoría y práctica, sin que sea modificado en condiciones marco decisivas» (p. 219). Sobre el tema de la percepción de los alumnos por parte de los prácticos y los practicantes (frente al profesor regular) cf. K. D. Fitzner y F. Kümmel: *Schüler im Schulpraktikum. DFG-Projekt Schulpraktikum.* PH Reutlingen 1979; resumen en pp. 51 ss.: «1. En el "arreglo escénico" y en la "dramaturgia" de las prácticas escolares de la primera fase de la preparación del profesorado, los alumnos ejercen la "parte" de un "tercero lleno de tacto" en el núcleo de solidaridad de profesores asistentes y practicantes». A diferencia de la actividad escolar ordinaria, ellos no son el «momento excitante» en el sentido de los actores que determinan la situación y la acción. 2. La situación de prácticas está definida por condiciones cuasi autónomas, ya que están determinadas por todos los participantes: los profesores asistentes, los estudiantes y los alumnos mismos, que fijan y prolongan una separación entre escuela y escuela superior y, sin embargo, no facilitan la «proximidad

dios de práctica escolar en el aprendizaje y en la socialización sigue de hecho la tendencia de la investigación hacia la socialización del profesor. Pero cabe criticar metódica y metodológicamente, con buenas razones, los estudios realizados sobre la investigación de los efectos de las prácticas; y esto se ha hecho ya, naturalmente. De ese modo se repite el modelo conocido ya por otros ámbitos de la investigación empírica: el estado de la investigación no es unívoco y cabe criticar metodológicamente *cada* resultado, *further research is needed.* Es posible, pues, en buena medida contraponer globalmente los dos «mitos», así denominados por Zeichner, sobre las prácticas: mito 1.º: «las prácticas realizan al fin la integración de la teoría y la práctica»; mito 2.º: «las prácticas no son más que instrumentos de adaptación a la práctica existente» —aunque esto no se justifique desde postulados objetivos ni sea decidible por la investigación empírica (23).

En resumen, cabe señalar aquí que la disputa en torno a los diversos modelos o «paradigmas» de la preparación del profesorado (24) pierde mucho de su virulencia ante los resultados de la investigación empírica sobre la socialización en la profesión del profesor. Si la preparación del profesorado es una *low impact*

---

a la vida» de la situación de urgencia, que se considera siempre como sentido y fin de la preparación de la práctica escolar. 3. La elevada satisfacción de los estudiantes con sus prácticas y la sensación de que «esto marcha» agudiza un «shock de la teoría» claramente perceptible en la escuela superior, porque después de las prácticas consideran que su esfuerzo está aún más alejado de la práctica. 4. Pero el shock de la práctica de los jóvenes profesores, correspondiente al «shock de la teoría», no se dulcifica con las prácticas escolares, sino que se prepara ya en la carrera y se vive con más fuerza al comienzo de la actividad profesional...». Y también: «Recurriendo a conceptos fundamentales de la dramaturgia en fórmula condensada y por ello breve, se puede insinuar lo siguiente: El proceso que tiene lugar en las prácticas escolares se asemeja a un "drama" en el sentido de que se desliga de todo lo ajeno a él, del contexto de la realización de expectativas ajenas por parte de la escuela superior, pero también de la escuela misma; no conoce nada fuera de sí mismo, porque el "lugar dramático" es la esfera de lo interhumano, donde sólo se busca y cuenta el resultado».

(23) Cf. K. M. Zeichner: *Myth and... op. cit.* Cf. también H. Giesecke: «Kritik des verwalteten Lernens», en *Neue Sammlung* 9 (1969), p. 336: «Aunque siempre se ha afirmado que las prácticas deben ofrecer esa mediación entre teoría y praxis, yo no conozco ningún trabajo sobre ellas que se mueva si no en el terreno empírico, al menos discursivamente al nivel donde se debate desde hace algún tiempo la relación entre la ciencia y la praxis. El valor congnitivo de las prácticas se postula sin más, con una obsesión fanática».

(24) No es posible, a mi juicio, una sistematización completa y exhaustiva de los diversos modelos de formación del profesorado. Cabe distinguir, por ejemplo, entre conceptos de motivación artesanal (incluida la filológica), tecnocrática y crítica, entre orientación en las ciencias especiales y orientación pedagógica, o entre una preparación del profesorado que apunta a toda la persona y una preparación del profesorado orientada a las distintas capacidades profesionales. Cf. también H.-K. Beckman: «Modelle der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland», en *Z.f. Pädagogik* 16 (1980), pp. 535-557, que parte de los diversos modelos de organización escolar y distingue así la formación del profesor relacionada con el tipo de escuela, la preparación gradual del profesorado relacionada con la forma de escuela, la preparación gradual integrada del profesorado y la preparación gradual unifásica del profesorado. K. M. Zeichner, en fin, distingue el paradigma «conductista», el paradigma «personalista», el paradigma tradicional-artesanal y el paradigma «orientado a la investigación»; cf. «Alternative Paradigma of Teacher Education», en *Journal of Teacher Education* 34 (1983), pp. 3-9.

enterprise, todo en ella tendrá una influencia débil, y con el inicio de la vida profesional se impone ampliamente la cultura de la práctica. Esto no es extraño, en el fondo, dentro de la perspectiva de la teoría de la socialización, teniendo presente que la fase de preparación formalizada representa en definitiva un breve episodio anterior a una vida profesional de 30 ó 40 años. La escuela como institución educa... también a su personal, y los costes por la resocialización específica tiene que soportarlos el inexperto. En este contexto los estudios de práctica escolar no pueden tener un efecto profiláctico, sino que han de ser, por el contrario, como indica la investigación empírica, *advance organicer,* ayudas previas para el aprendizaje («socialización anticipatoria»). La «teoría» y la «práctica» no aparecen aquí «integradas», sino que el estudiante se expone como persona, durante breve tiempo, a su situación profesional posterior, y aprende con ello. Esto podrá tener consecuencias, en el mejor de los casos, para su carrera ulterior; y en el peor de los casos, se intenta la adaptación al margen de toda reflexión. Esta referencia a la adaptación no tiene el sentido «crítico» habitual —un profesor en prácticas tiene que poder adaptarse, obviamente—, sino que viene a resumir los resultados de las investigaciones empíricas sobre la materia (25).

V

Una cosa es constatar empíricamente la débil influencia de la preparación del profesorado y otra inferir sus consecuencias. Sobre todo, porque la cuestión técnica de la posibilidad de producir efectos remite necesariamente a la cuestión práctica de si esa producción es deseable. En otros términos, una vez que se han certificado los efectos empíricamente constatables de la preparación del profesorado, que era el tema del apartado anterior, reaparece en este apartado explícitamente la problemática. La reciente bibligrafía sobre la imagen del profesor y la preparación del profesorado revela una fuerte tendencia a la normativización y a la «personalización» del debate. Tras el declive del movimiento de *training* del profesorado y tras el agotamiento de los diversos proyectos de reforma sobre la preparación del profesorado, se pueden hacer las siguientes propuestas:

— La investigación empírica sobre enseñanza y aprendizaje —en el pasado, la base de una enseñanza organizada conforme a principios científicos— se orienta expresamente a la *investigación de los fundamentos* (26)... una reacción honesta, aunque tardía, ya que apenas se han podido aplicar sus resultados hasta ahora.

— El año 1978 algunos profesores de filosofía y de pedagogía reunidos en Bonn *animaron* a los profesores —y se animaron obviamente, a sí mismos— a centrarse *en la educación,* a fin de ayudar a la pedagogía en sentido clásico («guía del niño») a recuperar sus derechos (27).

---

(25) «Que nosotros sepamos, ninguna investigación ha demostrado de modo concluyente que las práctica tengan otro efecto que el de la adaptación». Así se expresa F. E. Salzillo y A. A. van Fleet: *Student Teaching and... op. cit.,* p. 28.

(26) Así F. E. Weiner y B. Treiber en su introducción a la obra colectiva *Lehr-Lern-Forschung,* Munich, Urban und Schwarzenberg 1981, pp. 7-11.

(27) Cf. H. Bausch y otros (eds.): *Mut zur Erziehung,* Stuttgart, Klett 1979.

— En otras partes se ha considerado como causa de todos los males el miedo del profesor... no a los alumnos, ni a su ciencia, ni a la propia infancia residual, ni al consejo escolar... sino el miedo a la educación (28).

— Otra posición recomienda una mayor atención al *«factor subjetivo» en la labor docente y en la preparación del profesorado;* p. ej., atender a la personalidad del profesor, a la elaboración de la propia biografía o a la reintroducción de la estética y de la corporeidad en el proceso pedagógico (!) de la preparación del profesorado (29), revelando así una cierta actitud anticientífica (30).

— El movimiento pedagógico de la *anti-pedagogía,* en fin, promete la solución de todos los problemas pedagógicos mediante la supresión de aquella mentalidad que ha creado, a su entender, estos problemas —casi un programa pedagógico (31).

Frente a una ciencia didáctica de la enseñanza empírico-analítica en regresión, por un lado, y el avance de concepciones de fuerte carga normativa u orientadas en sentido personalista, por otro, se podría hablar de un movimiento contrario a los esfuerzos de cientificización de la profesión del profesor. El punto central es el factor «persona» (la personal del profesor). Pero sorprende al mismo tiempo que la administración escolar, y especialmente las instancias de la segunda fase, se esfuercen tanto en influir sobre la preparación del profesorado y, en particular, en su perfeccionamiento, poniendo en primer plano el factor «organización».

Aparecen así dos opciones diferentes para la preparación de profesores: se puede apostar por la *persona* o por la *organización* (cf. apartado sección I). En ambos casos derivan ventajas e inconvenientes específicos. Pero estos últimos aumentan proporcionalmente si se apuesta por una sola de estas opciones o se *combinan* ambas *erróneamente;* si se apuesta por la persona cuando se precisa organización, o a la inversa. Sería sin duda un error modelar la actividad docente sólo en analogía con la relación pedagógica como encuentro formativo, o sólo

---

(28) W. Fischer y otros (eds.): *Die Angst des Lehrers vor der Erziehung,* Duisburg, Braun 1980.

(29) Cf. W. Lauff y H. G. Homfeld: Pädagogische Lehre und Selbsterfahrung weinheim, Beltz 1981; H. G. Homfeld, U. Barkholz y W. Schulz: *Student sein – Lehrer werden,* Munich, Kösel 1983 (voz guía: formación del profesor como ejercicio de comprensión pedagógica).

(30) K. Wüsche: «Aufforderung and die Lehrer: Macht euch euere eigene Unterrichtswissenschaft», en *Päd. extra* 1979, fasc. 12, pp. 22-26 (contra los empíricos y los investigadores de la acción).

(31) Entre muchos estudiantes de magisterio se puede observar una creciente resistencia a abordar temas pedagógicos, especialmente temas de pedagogía escolar. Realizan así, en cierto aspecto, el concepto ya mencionado de una anti-pedagogía a su modo: reducen sin más la parte de la pedagogía en su carrera a un mínimo. Esto es en parte, obviamente, una secuela de la elevada carga de asignaturas y es comprensible en ese sentido. Pero hay que mencionar honestamente otro factor: los estudiantes no pueden o no quieren relacionar la oferta organizativa en la pedagogía con sus problemas actuales como estudiantes de magisterio ni con su situación profesional posterior como profesores. Expectativas de este tipo han solido defraudar con frecuencia. Cf. el estudio de la investigación de K. Steltmann: «Warum ist das Lehrerstudium ineffektiv?», en *Bildung und Erziehung* 32 (1979), pp. 65-73, sobre la actitud de los estudiantes hacia el «estudio accesorio» de la pedagogía. —Y hay que añadir, obviamente, como un factor desmotivador agravante la amenaza del desempleo después del examen—. En lo concerniente a los motivos de elección profesional en tal situación cf. N. Havers: *Die Entschidung für ein ganz Lehramtsstudium angesichts drohender Arbeitslosigkeit,* en Id. y otros, *Alternative Eisantzfelder für Lehrer? Eine Bestandaufnahme zur aktuellen Diskussion. Beiträge zur Arbeitsmark II und Berufsforschung,* Nuremberg, BfA 1983, pp. 1-24.

como proceso de elaboración de la información y búsqueda de decisiones, o sólo como proceso de instrucción objetiva, o sólo como proceso de ilustración emancipatoria, o sólo sobre la base de la imagen del funcionario de la enseñanza. Todos estos aspectos son partes integrantes de la actividad docente. Pero esto es obvio. No lo es, en cambio, que los diversos aspectos no son sustituibles a voluntad. El que no pueda utilizar el proyector tampoco podrá sacar provecho de Pestalozzi; el estudio de una colección de decretos no puede capacitar para conocer en el modo de responder de un alumno su malentendido específico de un tema; el estudio de cinco libros técnicos sobre el tema de la clase no garantiza el éxito de la enseñanza en un aula ruidosa, etc. El problema de la relación entre la persona y la organización en la actividad docente y en la preparación del profesorado se plantea mal en términos de alternativa, ya que conduce o bien a la conocida ceguera organizativa de la didáctica o de la «ideología pedagógica» (Feldhoff) o a la reducción de la profesión docente a la imagen de un funcionario de la enseñanza. Lo decisivo es que los diversos aspectos de la actividad docente se combinen armónicamente con las formas de preparación correspondientes. Pero, ¿cómo se hace eso?

Cuando yo postulo un aprendizaje casuístico, no lo hago con la intención de ofrecer una solución a todos los problemas que suscita la preparación del profesorado. Considero que el valor del aprendizaje casuístico reside en preparar para una determinada, pero importante exigencia de la actividad del profesor en la enseñanza: su juicio sobre la situación y el desarrollo de su actividad. Esta preparación se efectúa en forma de un *ejercicio en el trato con el saber,* entendiendo por «saber», en sentido amplio, tanto el saber científico como el saber de la experiencia personal, y entendiendo por trato no sólo la introducción en las esferas de la ciencia, sino el estudio de las más diversas formas del saber con miras a los casos concretos.

Mi tesis es que ese trato con el saber puede ejercerse y contrastarse en el marco de la casuística pedagógica. No es casualidad que el aprendizaje preparatorio para la profesión mediante la casuística se practique especialmente en aquellas disciplinas que se consideran como teoría de una determinada práctica profesional. La casuística sirve aquí de instrumento para la preparación o para el ejercicio en la profesión correspondiente. Es preciso aprender en casos «típicos» y también en casos «especiales»... con la esperanza de iniciar así una doble transferencia: el paso de los contenidos preparatorios generales a una situación problemática del campo profesional futuro, seleccionada a modo de ejemplo, y el paso de esta (primera) competencia transferencial ejercitada «en el caso concreto» a otras, a ser posible a todas las situaciones profesionales problemáticas del futuro. El aprendizaje casuístico se convierte en campo de ejercicio para el trato con el saber, incluyendo aquí tanto el saber científico orientado a lo general como el saber de la experiencia personal sobre una conexión y realización en referencia a la situación respectiva. La capacidad especial para ello, para el *trato con el saber,* no se puede transmitir únicamente en el plano cognitivo. Esta capacidad representa en última instancia un determinado aspecto de la

identidad profesional. Para promover este aspecto es útil el aprendizaje en el caso concreto, una casuística pedagógica se orienta, dentro de la preparación del profesorado, al desarrollo y despliegue de una sensibilidad para la percepción e interpretación de situaciones, procesos y contextos (32). La promoción de esa «atención pedagógica» (33) es a su vez el presupuesto para una actividad didáctica acorde con la situación y —si se quiere— «previsora».

En el marco de la casuística cobra sentido la reiterada exigencia de plantear en la preparación del profesorado las experiencias que tuvieron los estudiantes en su época de alumnos. Esto no ha de considerarse simplemente como un factor de motivación: si ha de existir un aprendizaje positivo en la preparación del profesorado, será en la medida en que pueda establecerse una conexión de las experiencias antiguas con las informaciones nuevas a nivel de los problemas específicos. El abogar por el planteamiento de las experiencias anteriores a los alumnos no significa, pues, introducir al profesor novel en una especie de papel de alumno prorrogado. Sus experiencias como alumno deben representar el punto inicial, no final, de los esfuerzos dentro de la preparación del profesorado, ya que en definitiva no se puede ignorar el hecho de que los estudiantes de magisterio serán profesores en su práctica profesional posterior y han de realizar como profesores p. ej., la enseñanza orientada al alumno. Así, pues, cuando se subraya, en el marco de las reflexiones sobre la casuística en la preparación del profesorado, la necesidad de una conexión casuística de las experiencias anteriores con las nuevas informaciones y experiencias, es porque la formación del punto de transición entre la perspectiva biográficamente pasada y la futura aceptación, exigida en tanto que posición profesional, de la perspectiva docente, constituye el problema decisivo. Pero este punto de transición es al mismo tiempo *la* posibilidad para la formación del profesor: su objetivo debe ser que los (futuros) profesores sean aún sensibles a los problemas y perspectivas de los alumnos, que ellos fueron en su hora... y puedan transformar sus experiencias biográficamente pendientes con vistas a sus tareas profesionales como profesores. La formación especial de este punto de transición debe asegurar una consistencia biográfica que sea a su vez el presupuesto para el desarrollo de una identidad profesional.

Adviértase que el abogar por un aprendizaje casuístico que apuesta en el fondo por el factor «persona», no exige en modo alguno abarcar todos los aspec-

---

(32) Cf. K. H. Gübther: «Pädagogische Kasuistik in der Lehreraubildung», en H. Blankertz (ed.): *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft,* 15. Suplemento de la *Z.f. Pädagogik,* Weinheim, Beltz 1978, pp. 165-174; K. Binneberg: «Pädagogische Fallstudien», en *Z.f. Pädagogik* 25 (1979), pp. 395-402; D. Huss: «Die didaktische Dimension der Fallmethode», en W. Thieme y otros: *Die Fallmethode als didaktischer Mittel,* Stuttgart, Faude 1983. Estos trabajos se refieren al método casuístico en el marco de los procesos de preparación; sobre el método casuístico como método de investigación cf. E. Terhart: «Das Einzelne und das Allgemeine. Über den Umgag mit Fällen in der Erziehungswissenschat», en *Internationale Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche. Forschung,* 2 (1985).

(33) Tomo esta expresión de H. Rumpf: *Die Übergangene Sinnlichkeit,* Munich, Juventa 1979, pp. 172 ss.

tos del perfil de exigencias profesionales del profesor. El análisis casuístico por sí solo no puede ser un programa para la formación del profesor. Y seguirá siendo necesaria, obviamente, la organización y la gestión, en la escuela como en la universidad. Pero sí es cierto que la labor del profesor se caracteriza por una situación específica de mezcla de planificación y azar, de lo definible y lo indefinible, de la especificidad y la generalidad —el consenso sobre esto va desde Bollnow (34), pasando por Luhmann (35), hasta Oevermann (36)—, entonces ello significa que es preciso definir lo definible y planificar lo planificable. Pero queda al mismo tiempo el área, no cubierta en principio por la definición y la planificación, que no es conformable (preparable) totalmente por una formación (preparación) de uno u otro estilo. Aquí tiene su puesto la casuística pedagógica... como intento. En efecto, la idea de una conformación ilimitada de los educandos mediante una gran pedagogía aparece, cada vez con más claridad, como una exaltación injustificada del pensamiento pedagógico; la idea de una producción de competencias educativas mediante la preparación reitera esa fantasmagoría en forma potenciada. Los procesos de formación —en la escuela como en la universidad— están cargados de riesgos, y son quizá incluso «improbables» (Oelkers). Quizá sea la preparación del profesorado sólo la preparación para soportar la constante inseguridad sobre los métodos empleados y los efectos logrados. La idea de eliminar tales inseguridades y riesgos mediante una intensificación de fantasías de transformabilidad en la línea de una pedagogía superior significaría hacer desaparecer estos procesos *como* procesos de formación. El aprendizaje casuístico armoniza, en cambio, mucho mejor con la idea de una pequeña pedagogía que ha reconocido que la persecución y la imposición por la fuerza de buenas intenciones pedagógicas constituye una contradicción y suele producir el efecto opuesto al que se pretendía alcanzar.

(34) Cf. O. F. Bollnow: «Theorie und Praxis in der Lehrerbildung», en H. Blankertz (ed.): *Die Theorie Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft,* 15 suplemento de la *Z.f. Pädagogik,* Weinheim, Beltz 1978, pp. 155-164.

(35) Cf. N. Luhmann: *Systeme verstehen Systeme,* manuscrito 1963.

(36) Cf. U. Oevermann, *Professionalisierung der Pädagogik – Professionalisierbarkeit pädagogischen Handels.* Conferencia pronunciada en la Universidad Libre de Berlín (manuscrito 1981).

E S T U D I O S

ENSEÑANZA, INVESTIGACION Y FORMACION DEL PROFESORADO

EPIFANIO ERDAS (*)

Algunos de los cambios acaecidos recientemente en el campo de la epistemología de la investigación, y más especialmente de la noción del «paradigma» (en sentido kuhniano), nos obligan a revisar con un sentido más crítico mucho de lo que normalmente se da por descontado cuando se investiga en la educación. Se ha dado un primer cambio en el sentido de una recuperación, por parte del «paradigma», de aquellos elementos de conocimiento excluidos, en la concepción de Kuhn. El hecho nuevo es que los «paradigmas» no son dimensiones *inconmensurables,* es decir, perspectivas en las que la investigación se sitúe a pesar suyo, sino dimensiones que se pueden elegir con anterioridad a la propia investigación, y cuyo peso específico obliga a proceder, por lo que a aquéllos se refiere, con mayor cautela y conocimiento.

El nuevo empirismo, 'tendente al fin 'se fundamenta en el postulado de que una actividad no puede llamarse racional si el problema del método y de su eficacia se sigue resolviendo independientemente del problema de los fines y de su validez (1). En este sentido, constituye una toma de posiciones concretas respecto a la concepción kuhniana, según la cual el problema de la elección del «paradigma», alrededor del cual gira el discurrir sobre la racionalidad de la ciencia, es sencillamente el nuevo descubrimiento o la reaparición del escepticismo humano.

Se ha dado un segundo cambio, desde el punto de vista de la relevancia de la investigación y de sus resultados respecto a la estructura del «paradigma»: el hecho nuevo es que incluso la investigación *normal* puede modificar el «paradigma». Maxwell nos dice que observando los cambios habidos en las aseveraciones básicas de la investigación en el campo de la física, se puede notar «una continuidad de desarrollo constante y racional, allí donde tenemos dis-

(*) Universidad de Cagliari, Italia

(1) Jerome Popp, «Philosophical Analysis, Research on Teaching Aim-Oriented Empiricism», *Educacional Theory,* Fall, 1980, vol. 30, núm. 4.

continuidad y revolución desde el punto de vista de la teoría» (2); en esencia, una evolución progresiva, no saltos no-congnitivos, como opina Kuhn. Este segundo hecho le otorga a la investigación un poder de conocimiento más amplio, porque no es solamente la dimensión factual la que se ilumina y traduce en conceptos adecuados, sino también la de índole paradigmática y axiológica, más importante.

La exigencia de tomar en cuenta estos cambios nace de la comprobación de la existencia de nuevos paradigmas en la educación, de los que la investigación tiene que ser más seriamente consciente, para llegar a la conclusión no sólo de las razones que autorizan a llevar a cabo unas elecciones concretas de orientación epistemológica, sino también de las causas que se hallan detrás del fracaso de muchas investigaciones nacidas con el propósito deliberado de actuar más eficazmente sobre la tradicional resistencia que ofrece la enseñanza al cambio.

Ante todo, se está pasando de una concepción en la que existe una relación lineal de causa-efecto entre los procesos de la enseñanza y los resultados del aprendizaje (es decir, el paradigma «proceso-producto») a otra en la que el aprendizaje es en gran medida obra del propio sujeto que está aprendiendo. El hecho verdaderamente sorprendente (y prácticamente único) es que en la enseñanza el resultado subsiguiente a la acción de quien enseña no es el efecto de esta causa, sino el producto de la actividad del propio alumno, que aprende (3).

Este nuevo paradigma está ya presente en muchos autores que se han interesado específicamente por la enseñanza. Doyle, por ejemplo, ha observado que una investigación sobre la enseñanza llevaría a resultados específicamente más relevantes si se les prestara más atención a los 'student mediating-process', es decir, a lo que los estudiantes hacen cuando aprenden (4). Hasta Gage, que como es sabido, está interesado en los 'teachers should (deberes de los docentes), ha propuesto que se modifique el viejo paradigma 'process product' en una «cadena de categorías variables» Según el nuevo paradigma, el «proceso de la en-

(2) N. Maxwell, «The Racionality of Scientific Discovery», Part I and II, *Philosophy of Science,* vol. 41, 1974, pp. 123-153 y 247-295.

(3) Medley y Crook observan a este respecto que se debería ser cautelosos a la hora de juzgar al docente basándose en los resultados, porque «el aprendizaje del niño es el resultado de la actividad misma del niño y se refiere a algo que hacen los niños mismos, no los docentes» (Donald M. Medley y Patricia R. Crook, «Research in Teachers Competency and Teachings Tasks», *Theory into tractive,* vol, XIX, núm. 4, 1981). El decir, «el aprendizaje es un proceso activo, no pasivo» *Ibid.* El verbo «enseñar» es un verbo transitivo, pero su complemento directo es el contenido que se ha de enseñar, no el niño. El lema «enseñamos a niños, no enseñamos argumentos» no puede producir falsas impresiones. Se enseña dirigiéndose a niños, no aceptándolos como objetos de manipulación. El aprendizaje no es la consecuencia inevitable de la enseñanza *Ibid.* En esencia, lo que hay que recordar es que enseñar es predisponer, es proporcionarle al niño las oportunidades para aprender. Su objetivo inmediato es el de organizar lo pertinente a la clase, de forma que los niños experimenten y se ocupen en actividades que le sean favorables al aprendizaje» *Ibid.*

(4) W. Doyle, «Paradigms for Research on Teacher Effectiveness», AERA Paper, 1975.

señanza» influye en «las fuentes de estímulo e interpretación del alumno», que influyen en «las respuestas de mediación del alumno» que influyen en «los resultados del alumno» (5). El paradigma permanece, pero enriquecido por el nuevo paradigma. Popp ha propuesto recientemente esta definición de la enseñanza: «enseñar es hacer que alguien aprenda como resultado de lo que hace» (6). Es decir, el fin de la enseñanza no es el de producir aprendizaje, sino el de producir «condiciones» de aprendizaje. La importancia de este paradigma, según Popp, reside en el hecho de que permite, entre otras cosas, volver a orientar la investigación lingüística: pese a que en el lenguaje ordinario «condiciones de aprendizaje» es sinónimo de «condiciones de enseñanza», hay una considerable diferencia de contenido entre ambas expresiones. Las «condiciones» que le interesan a quien se dedica a las tareas de la enseñanza no son aquellas a las que se remite una teoría de la enseñanza (7).

Un segundo paradigma se refiere a la noción de «hecho». Un equívoco muy difundido es el decir que la enseñanza opera y tiene efectos no ya por lo que se hace, ni tampoco por lo que *se tiene intención de hacer,* sino sobre todo, por lo que no se hace. Eisner ha propuesto recientemente la metáfora del «*null» model,* no para llamar la atención sobre el currículum de que «escuela tiene consecuencias no sólo en virtud de lo que enseña, sino también en virtud de lo que se omite enseñar» (8).

El equívoco está en no admitir para la enseñanza como objeto de investigación otra forma que no sea la resultante de la observación directa (que coincide casi siempre con la forma recibida de las demás ciencias empíricas, de las que a menudo nace). En este aspecto, hay que decir que existe una insuficiencia de *conceptualización* de la enseñanza, como hecho empírico, a la que le corresponde

---

(5) N.L. Gage, *The Scentific Basic of the Art of Teaching,* (New York, Teachers College Press, 1978), p. 39.

(6) J. Popp, art. cit., p. 329.

(7) Popp se pregunta por qué el estudio de la enseñanza se ve todavía hoy como una aplicación de los estudios sobre aprendizaje y responde que el lenguaje ordinario no permite distinguir entre «condiciones de enseñanza» y «condiciones de aprendizaje». En realidad, hay diferencia entre decir que para aprender son necesarias determinadas condiciones y saber luego que hay que hacer garantizar dichas condiciones. Por ejemplo, decir que para un aprendizaje libre y creativo hacen falta condiciones de aceptación y de simpatía, como sugiere la pedagogía no-directiva de Rogers, no significa también que saber qué y cómo enseñar. Naturalmente, si se acepta esta distinción, la respuesta a la pregunta de si la psicología puede constituir un fundamento teórico para la investigación educativa sólo podrá ser negativa. Pero tampoco esto quiere decir que la investigación en la educación sea independiente de la investigación en psicología. Pedagogía y Psicología son dos investigaciones que se sobreponen, sin que ello implique una precedencia lógica o cronológica de la una sobre la otra. La psicología ha influido indudablemente en la pedagogía, pero históricamente también se puede demostrar lo contrario. Baste pensar, observa Popp, que «determinadas asunciones básicas de la enseñanza progresista han sido adoptadas por la psicología sólo en fecha muy reciente» *(Ibid.* p. 321).

(8) Elliot Eisner, *The Educational Imagination* (New York, Macmillan, 1979), p. 89; cit. de Richard Pratte, «Methaforical Models and Curriculum Theory», *Curriculum Inquiry,* vol. II, n. 4, 1981, p. 316 y ss. Pratte habla de ello como ejemplo de modelo metafórico, cuya utilidad en general es la de permitir captar relaciones y significados ocultos, que normalmente escapa a nuestra atención.

una insuficiencia de adecuación *empírica* de la investigación. Los hechos, tal como se muestran por observación directa, no son auténticamente *variables* y una relación entre hechos no suficientemente aclarados como variables, no tiene demasiadas posibilidades de convertirse en *ley*.

Un tercer paradigma se refiere a la relación entre enseñanza y educación, y se menciona aquí sólo a título de proposición. Según este paradigma, es la dimensión operativa de la educación y, por lo tanto, la relación que une la enseñanza y la educación no es una relación empírica, sino *lógica:* la enseñanza no es una *parte* de la educación, sino que es la educación *misma,* vista desde una determinada perspectiva, precisamente desde la perspectiva de quien tiene que educar. Se comprende que dentro de una investigación tan *paradigmáticamente* orientada, los estudios de la enseñanza cobren un relieve y una consistencia que no tiene cuando dichos problemas de la enseñanza se enfocan como una subcategoría de los problemas de la educación. Más genéricamente, se ilumina con una luz distinta la exigencia misma de la interdisciplinaridad, a la que nos remitimos cada vez con mayor frecuencia cuando se cuestionan problemas de la enseñanza y de la educación. De hecho, para la resolución de dichos problemas no se puede utilizar aportes que hayan nacido de un paradigma distinto. Popp dice que el «principio de la compatibilidad de paradigma ha de ser aceptado seriamente» (9), si se quiere investigar, sobre todo tratándose de investigación interdisciplinar, porque suele ser una diferencia de paradigmas la que distancia investigaciones llevadas a cabo inclusive en el mismo campo (por ejemplo, las discordancias entre Skinner, Piaget y Maslow son sobre todo de naturaleza paradigmática). ¿Cómo se puede elaborar un método *prescriptivo* de enseñanza inspirado en Piaget, se pregunta, utilizando un método behaviorista (el de la relación lineal entre proceso y producto), que es ajeno al pensamiento de Piaget?

INSUFICIENCIA «PARADIGMATICA» DE LOS ESTUDIOS SOBRE LA ENSEÑANZA

Si se contempla la investigación llevada a cabo hasta ahora en materia de enseñanza, se puede notar que hay una inadecuación *paradigmática* a la que se puede achacar gran parte de la ya conocida pobreza en los resultados. Feiman ha distinguido recientemente tres tipos de investigación sobre la enseñanza, representativos de otras tantas maneras de entender la «competencia» (y, por tanto, la formación *en activo*) de los docentes: la investigación *científica,* la investigación *analítica* y la investigación *interpretativa.* La primera se inspira en el paradigma cuya historia es más antigua y su objetivo es el de descubrir relaciones concretas de tipo casual entre comportamientos de la enseñanza y resultados. La exigencia de aumentar la competencia y la eficacia del docente, entendidas como capacidades de «control de un repertorio de comportamientos», es intrínseca a dicho paradigma (10).

(9) Jerome Popp, *art. cit.,* pp. 331-332.

(10) Sharon Feiman, «Exploring Connections between Differents Kinds of Educational Re-

El paradigma de la investigación científica, según Feiman, está en el origen mismo del carácter *prescriptivo* de la formación y de la actualización de los docentes: efectivamente, todo resultado de la investigación resulta virtualmente traducible (según lo que Fenstermacher llama el esquema de conversión) en reglas y directrices para los docentes, es decir, en las diferentes herramientas del oficio, deberes del docente, etc., de lo que habla Gage.

Debido a este carácter, muchos autores asocian el paradigma más directamente con un modelo de investigación que prefieren llamar *tecnológico,* cuyo rasgo más marcado es que hay una «clara separación entre proceso de producción del conocimiento y lugar de utilización del conocimiento» y cuya idea central es que existe una perfecta «simetría entre estructura lógica de la explicación, previsión y aplicación tecnológica» (11). Según Feiman, el paradigma implica una noción del investigador como quien «sabe más que el docente acerca de cómo debe comportarse éste en clase» y una imagen del docente como «consumidor pasivo» de los resultados de la investigación.

La investigación *analítica* parte del aserto que el fin de la investigación no es el de descubrir leyes que hayan de convertirse en reglas de actuación, sino ampliar la comprensión que el docente ha de tener de la persona y de los valores ligados a la educación, independientemente de los resultados específicos que se pueden obtener y teniendo en cuenta sobre todo los aspectos *normativos* de la educación, para los cuales lo que se enseña también tiene valor por sí mismo. Como observa Elliott, el racionalismo como paradigma de investigación «asume que una práctica inteligente se deriva de un conocimiento teorético de proposiciones... que se pueden entender de las actividades concretas a las que se hayan de aplicar» (12). La competencia del docente no se enfoca en la posesión de técnicas y comportamientos, sino en la capacidad para plantear y justificar su propio trabajo basándose en principios de índole general y racionales, que no se pueden obtener por medio de la experiencia.

La investigación *interpretativa,* diversamente calificada como descriptiva, etnográfica, cualitativa, etc. (13), y que hunde sus raíces en la antropología y en

---

search and Differents Conceptions of in-Service Education», *Journal of Research and Development in Education,* vol. 4, n. 2, 1981, p. 12.

(11) Según Terhart y Drerup, la convicción de fondo del modelo tecnológico *(the 'theory-to-technology' model)...* es que la relación entre teorías y tecnologías se puede formular basándose en una transformación lógica de afirmaciones monológicas en afirmaciones tecnológicas» (Ewald Terhart y Einer Drerup, «Knowledge Utilization in the Science of Teaching: Tradicional Models and New Perspectives», *British Journal of Education Studies,* vol. XXIX, n. 1, 1981). En realidad, según los mismos autores, esta convicción ha demostrado ser errónea: la filosofía de la ciencia no implica una filosofía de la tecnología: «Las experiencias en el área de las reformas y de las innovaciones educativas han demostrado de una forma drástica que la utilización del conocimiento científico en la educación no es en primer lugar un problema lógico de transformaciones de leyes generales en tecnologías eficaces» *(Ibidem).*

(12) J. Elliott, *How do Teachers Learn? An Analysis of an In-Service Course in Curriculum Studies for Experienced Teachers,* Cambridge Institute of Education, sin fecha, cit., por Feiman, *art. cit.* p. 16.

(13) L. Smith, An Evolving Logic of Participant Observation, Educational Ethonography and Other Case Studies», *Review of Research in Education,* L. Ehulman (Ed.), (Itaske, Illinois F.E. Peacok, 1979).

determinadas orientaciones de la sociología y de la lingüística, se fundamenta en el aserto de que, como explica Howkins, «el conocimiento personal de aquellos que son duchos en la materia es significativamente más profundo que cualquier otro contenido en las convicciones y en los escritos de los investigadores académicos», y, por lo tanto, al docente se le debe tratar «no como a un objeto de estudio, sino como a un intérprete de los fenómenos educativos» (14).

El aspecto más importante, desde el punto de vista metodológico, es que «antes de derivar la teoría de un procedimiento a *priori*..., procede de forma inductiva, sumergiéndose en los fenómenos y fundamentando las teorías en los datos». Su objetivo es, en efecto, el de «producir interpretaciones, más que generalizaciones "contextfree". Y se hace hincapié en el descubrimiento, más que en la comprobación» (15). En su dimensión más estrictamente etnográfica, esta investigación tiende a acercarse a la que Polanyi llama del conocimiento tácito. Menan dice que lo que le interesa a una investigación etnográfica «es el conocimiento que los que trabajan en el sector ya tienen, pero no son capaces de expresar» (16). Desde el punto de vista de la competencia docente, la investigación tiende a elevar el conocimiento crítico de su propio trabajo. «Al comprometer al docente en un diálogo sobre los acontecimientos de la clase, se le ayuda a que sea más consciente de sus deberes y de su papel de docente. La convicción de fondo es que la autoconcienciación aumenta el control del docente sobre sus propias acciones y la posibilidad misma de modificarlas» (17).

El cuadro que Feiman ofrece es muy incompleto y, aún aceptando el paradigma como principal elemento de distinción, se debería distinguir dentro de la investigación llamada «analítica», el análisis del lenguaje inspirado en el principio de la *value-neutrality* (18) y la orientación ético-filosófica más comprome-

(14) D. Hawkins, Learning the Unteachable», en L. Ehulman y E. Keislar (Ed.), *Learning by Discovery: A Critical Appraisal* (Chicago, Illinois, Rand McNally and C., 1986).

(15) *Ibid.*, p. 17.

(16) H. Mehan, *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom,* Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1979, p. 17.

(17) *Ibid.*, pp. 18-19.

(18) Pasando revista a las principales filosofías de la educación de los últimos treinta años, Dearden ha observado recientemente, a propósito de la orientación lingüística, de la que él mismo ha sido intérprete junto con Peters y otros, que el asumir el lenguaje ordinario como base de teorización ha perdido hoy en día toda su credibilidad. Probablemente haya contribuido a ello una revisión crítica del principio de la *value-neutrality,* estimulada por las nuevas revisiones inspiradas en el marxismo y por los horrores de la guerra vietnamita. Y, refiriéndose a las críticas dirigidas por A. Edel y D. Adelstein, se pregunta: «¿Puede la filosofía ser realmente una técnica lingüística? ¿Puede cualquier objeto de estudio... no exigir ningún conocimiento de la historia para su comprensión? ¿Puede no dar lugar a confusiones el «uso ordinario»? ¿Qué es el uso ordinario para términos completamente nuevos? ¿Cuándo en el uso ordinario es correcto un análisis?, etc. Y, sobre todo, ¿puede realmente ponerse el uso y el significado en un mismo plano y ser considerados como una misma cosa, desde el momento que se puede entender perfectamente el uso de la palabra «amén» sin entender su significado? (R.F. Dearden, «Philosophy of Education, 1952-1982», *The British Journal of Education Studies,* vol. XXX, n. 1, febrero 1982, p. 62). Más allá de estos interrogantes, Dearden hace estas dos críticas. La primera, dice, «nace de tomar más en serio el nexo entre conceptos y «vida». Para que resulte verdaderamente útil, el análisis lingüístico

tida en el plano de los valores; y, dentro de la investigación llamada «interpretativa», la vertiente *descriptiva,* más interesada en los *hechos,* y en la orientación más propiamente «interpretativa», más interesada en investigar lo que Kaplan llama los 'act meaning', que están detrás de los hechos y constituyen la base sobre la cual se construyen los 'theoretical meaning', es decir, los significados más generales que hay que componer en términos de teoría (19).

En cualquier caso, el cuadro basta para demostrar que el que decide en último término acerca de la calidad de los resultados y de su poder de incidencia en la realidad es el elemento *paradigmático.* En la investigación llamada «científica», por ejemplo, la que lleva a primar las variables tomadas aisladamente y a dejar a un lado las variables de *contexto* es la convicción de que se pueden establecer relaciones concretas de causa-efecto entre procesos y resultados; y es, a su vez, esta pobreza cognoscitiva de los resultados la que explica el fracaso de esta investigación, inclusive bajo el perfil de una incidencia efectiva en la praxis (20).

---

ha de asumir que los conflictos se deben a confusiones conceptuales... y que los conceptos que elabora se pueden aplicar a la realidad actual. Ahora bien, ninguno de estos dos asertos se pueden «justificar». Por ejemplo, como ha señalado Edel, la distinción conceptual de trabajo mental y manual en nuestra sociedad. Por lo tanto, no es posible proponer un análisis *value-free,* porque «los conceptos reflejan siempre intereses, las más de las veces contrapuestos, especialmente en un terreno práctico como el de la educación». La segunda crítica se desprende de la primera y se refiere específicamente a la pretendida value-neutrality del análisis lingüístico. «¿Por qué se ha elegido precisamente este concepto para el análisis? ¿No hay algo de falacia naturalista al pasar de la descripción del uso de una cosa a un juicio de legitimidad y de corrección...? ¿Puede un análisis de este tipo no contener elementos de conservación y no ofrecer cobertura ideológica a quien se resiste al cambio? La conclusión de Dearden es que el análisis lingüístico es útil y necesario, pero integrado en un marco y en una visión más amplios que los problemas de la educación.

(19) Sobre este punto hay mucha literatura. Según Coombs «es necesario entender el mundo personal del individuo, cómo se muestran las cosas desde su punto de vista. Ello implica una comprensión del comportamiento, sino el significado que dichos hechos tengan para el individuo» (A. Coombs, R. Blume, A. Newman y H. Wass, *The Professional Education of Teacher: A Humanistics Approach to Teachers Preparation,* Boston, trad. al castellano como *Claves para la formación del profesorado,* Madrid, Magisterio Español, 1979). Allyn and Bacon Inc., 1974, p. 75. Y dice Thelen: «Toda persona actúa como si tuviera una teoría o una razón en materia de educación. Estas razones, por lo general ocultan, determinan la calidad de la experiencia subsiguiente. Generan resistencias diferenciadas, distorsiones o insensibilidades a nuevos estímulos, como también aperturas y distensiones» (H. Thelen, *News Perspectives on Teacher Education,* San Francisco, Jossey-Bass, 1973, p. 208). David Hunt propone desde hace algunos años ejemplos concretos de cómo se puede estimular al docente o a cualquiera que desarrolle actividades educativas a fin de que identifique o descubra sus propias teorías. «Puesto que las teorías implícitas permanecen inexpresadas, son personales y pueden cambiar, su identificación es útil tanto para los teóricos que ya tienen sus teorías formales, como para los duchos en la materia». (David E. Hunt, «How to be Your Own Best Theorist», *Theory into Practice,* vol. XIX, n. 4, 1981). Uno de los procedimientos seguidos por Hunt se articula en las siguientes etapas: 1) descripción del propio trabajo en general; 2) articulación del concepto en los tres elementos que en éste interactúa, Comportamiento-Persona-Ambiente (según la fórmula de Lewin); 3) y 4) identificación del concepto que cada cual tenga de estudiante; 5) identificación del concepto que cada cual tenga de «resultado» de la acción educativa; 6) identificación del concepto que cada cual tenga de «procedimiento educativo» («un enfoque con el que te gustaría aprender más»); 7) identificación de las relaciones entre persona-ambiente-comportamiento; en esencia, de las teorías implícitas en la mente de los docentes.

(20) Por ejemplo, Terhart y Drerup hablan de «fracaso histórico» de las teorías del aprendi-

A este respecto, es interesante observar que el paradigma sobre la relación lineal «process-product» es intrínseco a toda investigación que pretenda influir en la enseñanza, omitiendo aceptarlo como objeto directo y privilegiado de estudio. Tenemos un ejemplo significativo en los recientes estudios sobre la valoración, donde la pretensión de ofrecer resultados que también sean válidos para la enseñanza se traduce en la puesta en práctica de un esquema que ve a la enseñanza como causa única del aprendizaje.

Tratando sobre los aspectos que de novedad ofrece la valoración, Bloom insiste con razón en el carácter más pedagógico que ésta tiene hoy en día respecto a la tradicional de principios de siglo. «Solamente ya en el transcurso de los últimos años es cuando la valoración en la educación ha intentado liberarse de sus dominios domésticos para encontrar raíces más sólidas en los procesos, en las preocupaciones y en los problemas pedagógicos» (21). El hecho nuevo reside en este unirse «a los fines educativos en los que se inspiran las actividades de la clase y de la escuela» (22).

Pero, una vez que se ha establecido este nexo entre la valoración y los fines mismos de la educación, las posibilidades de que los instrumentos de la valoración «sirvan verdaderamente como modelos para la enseñanza y el aprendizaje y, como tales, contribuyan a guiarlos» (23), no sólo disminuyen, para Bloom, sino que aumentan. Para Bloom, en esencia, es natural que «los alumnos se esfuercen por aprender las habilidades, las aptitudes y las disciplinas en las que consideran que habrán de centrarse los procedimientos de valoración con los que habrán de ser enjuiciados. Si piensan que lo que se les pedirá es que recuerden nociones, estudiarán y se prepararán consecuentemente. Si creen, que se les juzgará por su capacidad de utilizar ideas y procedimientos en situaciones nuevas, se prepararán para estar en condiciones de superar estas pruebas». La conclusión es que «los alumnos orientarán su aprendizaje en función de la orientación de los instrumentos de valoración que habrán de servir para enjuiciarlos y clasificarlos» (24).

Pero si las cosas son así, los objetivos del aprendizaje se convierten también en los únicos factores de la enseñanza, y la enseñanza pasa a ser la única y exclusiva *causa* del aprendizaje. Este tipo de relación la admite explícitamente Bloom, al observar, a propósito de las diferencias, que éstas hay que concebirlas «como resultados de errores cometidos en la enseñanza y en el aprendiza-

---

zaje en ofrecer principios y leyes para la resolución de los problemas de la enseñanza, precisamente por el paradigma del *proceso-producto,* que le es intrínseco a la conversión. Cada vez nos damos más cuenta, dicen ambos, de que los tan conocidos conceptos del aprendizaje no son adecuados para explicar el aprendizaje en la escuela y, por ello, todo esfuerzo tendente a obtener reglas para enseñar teorías del aprendizaje es ineficaz, por no decir superfluo» (Ewald Terhart y Hiner Drerup, *art. cit.*).

(21) B. S. Bloom, *Evaluation, enseigment et politique educationelle,* IIPE (Institut International de Planification de l'Education), París, 1974, p. 1 (trad. al castellano como)

(22) B. S. Bloom, *op. cit.,* p. 2.

(23) *Ibidem.*

(24) *Ibid,* p. 5.

je», y que, dichos errores «se corrigieran en cada fase del proceso de adquisición, debería haber pocas variaciones en los resultados finales» (25).

LA INVESTIGACION SOBRE «HECHOS» Y LA INVESTIGACION SOBRE «PROBLEMAS»

Primar la investigación en el estudio de la enseñanza puede que probablemente sea también aceptar comprometerse en una forma de teoría, cuyo punto de partida son los *problemas* y no sencillamente los *hechos*. En el ámbito de la epistemología, el enfoque por *problemas* es una alternativa que tiende a asegurarse, respecto a formas más conocidas de teorización, diferentes ventajas, algunas relacionadas con la exigencia de aumentar la relevancia *cognitiva* de las teorías, otras más próximas a la exigencia de sustraer las teorías a criterios excesivamente restringidos de *falsificabilidad*. Pero el hecho más importante es que, por las características que lo diferencian de los enfoques clásicos, parece más idóneo para las exigencias específicas de la enseñanza como objeto de estudio.

¿Qué es lo que distingue a un *hecho* de un *problema* y a la *explicación* de un hecho de la *resolución* de un problema? Según Laudan, una primera diferencia estriba en que los problemas pueden ser también «contrafactuales». Los hechos, por sí mismos, «no constituyen necesariamente problemas empíricos» (26) y los problemas empíricos, para que lo sean, no deben «describir necesariamente una situación real de los hechos» (27). Es más, a menudo *pese* a la evidencia de los hechos. Para que haya *problema* es necesario que «por parte de un sujeto, aquél *se entienda* como una situación efectiva de los hechos» (28) y que «haya un premio para quien los resuelva» (29). Según Laudan, si los «hechos» (en el sentido de «asertos verdaderos sobre el mundo») se asumieran como única base para la elaboración de las teorías, nos daríamos cuenta de que «no somos capaces de explicar la mayor parte de la actividad teorética que ha tenido lugar en la ciencia» (30).

Una segunda diferencia estriba en el hecho de que el control de la adecuación de las teorías nacidas como solución de problemas es menos crucial que el necesario para las teorías que nacen como explicación de hechos. La prueba de la validez de una teoría reside en que resuelva problemas; pero una teoría «puede resolver un problema, siempre que implique una aserción incluso *aproximativa* del problema» (31). Es decir, cuando se quiera determinar «si una teoría

---

(25) *Ibid*, p. 7.

(26) L. Laudan, *Progress and its Problems. Towards a Theory of Scientific Growth*, The Regents of the University of California, 1977; traducido al italiano con el título de: *Il progresso scientifico. Prospecttive per una teoria* (Roma, A. Armando, 1979), p. 35.

(27) *Ibid*, p. 35.

(28) *Ibid*, p. 35.

(29) *Ibid*, p. 35.

(30) *Ibid*, p. 35.

(31) *Ibid*, p. 41.

consigue resolver un problema, *no tiene importancia el que la teoría sea cierta o falsa, esté bien confirmada o no*» (32).

Efectivamente, a diferencia del concepto de explicación, «el concepto de solución es muy relativo y comparativo» (33). Esto significa que se puede disponer de distintas teorías para la resolución de un problema y que de cada una de ellas lo único que se puede decir es que una «ofrece una solución mejor (es decir, una mayor aproximación) que la otra» (34). En esencia, que, a diferencia de las concepciones difundidas, «se admiten grados de adecuación» (35).

La tercera diferencia consiste en que la dimensión *conceptual* adquiere una mayor relevancia en las teorías tendentes a resolver problemas. Para Laudan, la importancia de los problemas *conceptuales* es decididamente superior a la de los problemas empíricos, no sólamente en el sentido de que «por lo regular es más fácil dar razón de un resultado anómalo que dejar fuera de juego un problema conceptual» (36), sino que también en el sentido de que «el crecimiento de la claridad conceptual... es, como observaba William Whewell hace más de un siglo, una de las formas más importantes de avance de la ciencia» (37). Por lo tanto, sorprende más aún que «*ninguna* de las actuales y más importantes filosofías de la ciencia dé razón del extraordinario papel desempañado por los problemas conceptuales en la historia de la ciencia» (38).

Si éste es el enfoque por problemas, una investigación sobre la enseñanza, que asuma como base de partida problemas, constituye una exigencia ligada a la naturaleza misma de este particular objeto de estudio. La enseñanza es un tipo de racionalidad que se expresa preferentemente en problemas, y dichos problemas son en su mayoría de índole «contrafactual», es decir, se refieren casi siempre a hechos que todavía han de acaecer. La enseñanza es un programa de actividades y para juzgar sus méritos no existen parámetros que autoricen pruebas definitivas de aceptación o condena, sino simplemente criterios (también hipotéticos) que permiten comprobar tan solo diferentes grados de adecuación o inadecuación en relación con otros programas. La enseñanza es un conjunto de variables, cuyo rasgo más significativo es que tienen una existencia *propia*, es decir, independiente de las teorías empíricas a las que puedan deber su origen, y esto quiere decir que su convertibilidad en instrumentos para la resolución de problemas empíricos no es un problema empírico, sino que exige una declaración de naturaleza conceptual.

Un estudio de la enseñanza por problemas se puede perfectamente enriquecer, en un plano más estrictamente metododológico, con los muchos elemen-

(32) *Ibid*, p. 41.
(33) *Ibid*, p. 42.
(34) *Ibid*, p. 42.
(35) *Ibid*, pp. 42-43.
(36) *Ibid*, p. 85.
(37) *Ibid*, p. 71.
(38) L. Laudan, *op. cit.*, p. 87.

tos que caracterizan a la nueva investigación *etnográfica* en el ámbito de las ciencias sociales, cuyos paradigmas relativos a la figura del docente aparecen claramente compatibles con los que guían a la nueva investigación en la educación. Como han observado recientemente Le Compte y Goetz (39), la contribución de la investigación etnográfica al avance de la ciencia, respecto a la investigación experimental clásica, se debe a que es distinta por lo menos en estos tres planos: en la formulación de los problemas, en la naturaleza de los objetivos, en la aplicación de los resultados.

En el primer plano, la credibilidad de la investigación etnográfica se le confía en gran parte a la valorización y no a la neutralización de los factores que se sitúen en los espacios que se hayan dejado vacíos entre las variables. No se excluye la manipulación experimental, pero no se recurre a ella hasta que no forma parte de todo el contexto. En el segundo plano, la investigación etnográfica tiende menos a la comprobación y más a la exploración; menos a encontrar datos que permitan demostrar una teoría y más a dar con una teoría que permita explicar determinados datos. Su interés principal se centra en ampliar el área de observación de la realidad, como base para la elaboración de las hipótesis y, por lo tanto, para generar nuevas teorías. En un tercer plano, en la investigación etnográfica se tiende a comparar y transferir los descubrimientos más que a formular leyes generales. La comparación y la transferibilidad son factores que en la investigación experimental clásica contribuyen a una generalización efectiva; en la investigación etnográfica, en cambio, son cruciales.

Como puntualiza Walcott (40), lo que hace falta es que las características de la situación que se esté estudiando, los métodos de investigación, las categorías conceptuales, etc., estén tan claramente indicados que permitan la máxima objetividad en la comparación y, consecuentemente, en la transferibilidad de los resultados.

PROBLEMAS REALES E INVESTIGACION

Si bien es cierto que se puede explicar la discordancia entre teoría y práctica imputándosela al escaso relieve que en toda teorización se le confiere a los problemas concretos de los docentes, esta explicación, por sí misma, no puede autorizar a plantear como única base de partida los problemas de la realidad (tal como la vive el docente) ni a convertir al docente en un investigador.

Aquí, probablemente, afloran muchos elementos de ambigüedad (y de reductividad) que se ocultan tras las razones con las que frecuentemente se de-

(39) Margaret D. Le Compte y Judith Preissle Goetz. «Problems of reliability and Validity in Ethnographic Research», *Review of Educational Research,* Spring, 1982.

(40) H. F. Walcott, «How to Look Like an Anthropologist without Really Been One», ponencia presentada en el encuentro anual de la *American Educational Research Association,* (AERA), Boston, abril de 1980; *cit.* por Le Compte y Goetz, *Ibid.*

fienden los derechos de la práctica contra los de la teoría y, con ellos, el precio que tiene que pagar una investigación sobre la enseñanza, en términos del nivel y de la efectiva consistencia epistemológica del pensamiento que es capaz de producir, por estar circunscrita dentro de los estrechos límites de la realidad factual de cada día.

Stenhouse dice que «la investigación es educativa solamente en la medida en que esté vinculada a la práctica educativa. El que este nexo haya de establecerse por medio de una teoría pedagógica con un determinado grado de generalización o por una ampliación de la experiencia práctica, proporcionándole una estructura conceptual a la actividad investigadora, como medio para explorar las características de una determinada situación, o por una valoración crítica de la práctica o por todas estas cosas juntas, sigue siendo una 'open question' (cuestión abierta). Pero hay por lo menos dos puntos que parecen quedar claros: en primer lugar, el docente tiene que estar íntima y necesariamente comprometido en el proceso de investigación; en segundo lugar, es el investigador el que ha de darles una justificación de sí mismo a los duchos en la materia y no éstos a los investigadores» (41).

Stenhouse insiste en ambos puntos, haciendo la observación de que no hay teoría ni resultado de investigación que no exijan ser experimentados y que dicha experimentación coincide con la actividad misma del docente. Pero si la experimentación es del docente, la investigación no puede ser de nadie más, porque «usar la investigación equivale a hacerla» (42).

Pero éstos, que Stenhouse califica de puntos fijos, constituyen «puntos fijos» precisamente porque los términos del problema se han desplazado ulteriormente: no afectan solamente a esa zona de reflexión que tiene que ver con las insuficiencias ligadas al tradicional concepto de teoría, sino también a aquella, todavía poco explorada, referente a las muchas ambigüedades que le impiden a la práctica conformar un punto de referencia exacto para la teoría. Carr, que recientemente ha iniciado en Inglaterra un debate sobre la relación teoría-práctica para distinguir la teoría genuinamente educativa de la teoría cuyo carácter es simplemente académico o científico (43), hace las siguientes afirmaciones, a las que corresponden otras tantas indicaciones en el plano de la investigación.

---

(41) Lawrence Stenhouse, «What Counts as Research?», *British Journal of Educational Studies*, vol. XXIX, n. 2, junio de 1981, p. 113.

(42) *Ibid*, p. 110.

(43) Wilfred Carr, «The Gap between Theory and Practice», *Journal of Further and Higher Education*, vol. 4, n. 1, primavera 1980. «Pese a todo esfuerzo para explicar cómo debería vincularse la teoría a la práctica, no parece que haya cambiado nada y los docentes siguen permaneciendo ligados a una imagen de la teoría como lenguaje (jargón) incomprensible, que no tiene nada que ver con los problemas de cada día... En esta situación, es verdaderamente sorprendente que muchos teóricos acaben simplemente por perder la paciencia y se limiten a justificar su escaso poder para influir en la práctica en términos de ignorancia, de apatía o de indiferencia de los docentes» (*Ibid*).

1) La única teoría que merece ser llamada «teoría de la educación» es la que actualmente guía la práctica de los docentes. Como consecuencia de ello, al plantearse problemas de teoría de la educación, habría de proceder con un mayor conocimiento del hecho que «todo enfoque transforma estos problemas en una serie de cuestiones teóricas, sencillamente, les quita su carácter fundamentalmente práctico» (44).

2) Se puede originar una teoría de la educación sólo en el caso de que acepte que «los problemas a los que ha de hacer frente nacen de quien practica la educación, que es quien puede resolverlos» (45), como problemas *para* los docentes. Esto significa que «el éxito de una teoría educativa depende enteramente de la medida en que se estimule a los docentes a desarrollar una comprensión mejor y más eficaz de sus propios problemas y de su práctica» (46).

3) En la medida en que una teoría educativa «se esfuerza por ayudar a los docentes a enfrentarse más eficazmente con sus problemas, las experiencias concretas que originan dichos problemas proporcionan al mismo tiempo las materias de la investigación teorética y la base para la comprobación de los resultados de dicha investigación» (47). Efectivamente, no hay duda de que una teoría «puede adquirir *status* 'educativo' únicamente cuando sugiere y promueve modos de comprensión de estas experiencias y sólo adquiere validez educativa cuando dichas interpretaciones se han comprobado y confirmado por medio de la experiencia práctica» (48).

En esencia, esto significa que «la idea de que la teoría se puede definir y confirmar independientemente de la práctica y, por lo tanto, ha de rechazarse a favor de la idea diametralmente opuesta, en función de la cual la teoría adquiere un carácter de teoría de la educación en la medida en que puede corregirse, mejorarse y comprobarse a sí misma a la luz de las consecuencias que tiene en la práctica» (49). En este sentido «es la práctica la que determina el valor de toda teoría educativa y no la teoría la que determina el valor de toda práctica en la educación» (50).

En un artículo abiertamente crítico contra estas posturas, Moore está de acuerdo en que el último banco de pruebas de una teoría es nuestra experiencia de la realidad, pero considera discutible que nuestras experiencias sean «concretas», en el sentido que señala Carr, y advierte que habría que ser más cautos al juzgar el éxito o el fracaso de una acción educativa. «Para mí, dice, mi propia experiencia práctica no es mi única fuente de problemas. Yo reflexiono sobre la experiencia de los demás y reflexiono sobre las ideas de los demás. También discuto con otros acerca de esas ideas y, al hacerlo, puedo ver problemas prác-

(44) *Ibid*, p. 67.
(45) *Ibid*, p. 67.
(46) *Ibid*, p. 67.
(47) *Ibid*, p. 68.
(48) *Ibid*, p. 68.
(49) *Ibid*, p. 68.
(50) *Ibid*, p. 68.

ticos o teóricos que antes para mí no existían» (51). Además hay que preguntarse si la composición de la discordancia teórica-práctica, tal como la indica Carr, «ofrece todas las garantías de que la práctica que de ella se derive será buena» (52). «Según mi punto de vista, prosigue Moore, el test para juzgar acerca de la verdad o de la validez de una teoría no estriba sencillamente en que ésta funcione cuando se la aplique a la práctica». Por ejemplo, la inadecuación del behaviorismo como teoría «no le impide funcionar o dar la impresión de que funciona, pero dicha inadecuación como guía para una buena práctica puede aflorar solamente más tarde, cuando el daño ya está hecho» (53).

Sin embargo, Moore observa que dicha inadecuación la pueden «señalar estudios teóricos, un análisis filosófico de la teoría behaviorista y de sus asertos» (54) y esto nos da pie para pensar que a un ensanchamiento de la visión de los problemas educativos no le corresponde necesariamente una revisión en sentido *empírico* de la validez (fundamentalmente filosóficos o ético-políticos) *a priori*. Carr asume los problemas tal como se presentan en la realidad como única base de toda teorización. Moore observa que una base de problemas tan restringida limita enormemente la potenciación de la teoría y aboga por una ampliación de la visión de dichos problemas. Pero esto no debería impedirle aceptar el carácter *empírico* de las pruebas con las que se puede dar validez a una teoría o invalidarla, porque inclusive un problema «más vasto» (por ejemplo, el problema de la igualdad de oportunidades), una vez que se ha planteado, también se convierte automáticamente en un problema que compromete en el plano de la realidad empírica. En cambio Moore critica también el aspecto de concreción *empírica* de las pruebas, como criterio demasiado restringido de validación o invalidación, y esto significa que detrás de la visión que amplía los problemas hay una filosofía que anticipa sus soluciones, sustrayéndolas de hecho a la investigación.

Si por un lado Carr ignora que los problemas concretos del docente no tienen la misma amplitud potencial que la enseñanza (la enseñanza abarca problemas que comprometen en planos que están directamente ligados a valores), por otro, Moore olvida que un ensanchamiento de la visión de los problemas no impide que la validez de una teoría se pueda seguir midiendo en términos de *soluciones concretas* de dichos problemas (por este lado, lo que mide la validez del behaviorismo como teoría no es si funciona en la práctica, sino si funciona también en relación con problemas educativos más amplios).

---

(51) Pamela Moore, «Relations between Theory and Practice: A Critique of Wilfred Carr's View», *Journal of Futher and Higher Education*, vol. 5, n. 2, 1981.

(52) *Ibid*, p. 50.

(53) *Ibid*, p. 50.

(54) *Ibid*, p. 50. A la pretensión de Carr, en el sentido de proporcionar «criterios oportunos para distinguir la teoría que es genuinamente educativa de la teoría que presenta simplemente un carácter académico o científico», Moore responde con el argumento de que no existen criterios que no estén ellos mismos «impregnados de teoría académica, por sus conceptos, ideas y asunciones» (*Ibid*). En esta misma línea se puede clasificar la intervención de Brook, para quien «no es necesariamente erróneo obtener para los docentes implicaciones y sugerencias de teorías elabo-

INNOVACION E INVESTIGACION

El punto crítico de todo discurrir sobre la investigación como poder de *ruptura* con el pasado y «fuerza de cambio» (55), está en el grado efectivo de partida de la investigación y, como reflejo, en los tiempos de incidencia de los resultados sobre la realidad que haya que cambiar. La orientación que prevalece hoy en día tiende a una investigación que asuma problemas con un alcance ideal mayor y, precisamente por ello, cuenta con efectos menos inmediatos y más graduales y espaciados en el tiempo. Los modelos de investigación más significativos, se pueden agrupar en estas cuatro categorías:

1) *Modelos centrados en la decisión.* Tienen en común su articulación en estos tres momentos: la identificación de un problema práctico específico, la búsqueda de las posibles soluciones, la elección de la solución más idónea. En la ilustración que hace Weiss (56), coinciden en esencia con el modelo «centrado en problemas» de Rein y White (57) y, sobre todo, con la investigación centrada en la decisión de Cronbach y Suppes (58). A diferencia de la investigación centrada en la conclusión que es libre y se lleva a cabo libremente y constituye una ocasión para aumentar el conocimiento, la «centrada en la decisión» es la típica investigación *encargada* por agentes exteriores y obligada a moverse dentro de líneas de utilización bien definidas. Cronbach y Suppes dicen que «el investigador, en un estudio centrado en la decisión, se compromete a proporcionar la información o un elaborador de *currícula.* Una vez puesto en marcha el estudio, el investigador ha de atenerse al plan hasta que la información requerida

---

radas en contextos de estudio no pedagógicos» (David J. P. Brook, «Why Theory into Practice doesn't Normally Go? Response to Carr, 1908», *Journal of Further and Higher Education,* vol. 5 n. 3, p. 46). Brook está convencido de que hay teorías, incluso tradicionales, «cuyo conocimiento les sería harto beneficioso a los docentes». ¿Cómo se explica entonces la escasa ayuda que le ofrecen a la práctica?: 1) «mal conocimiento» por parte de quien se las explica a los docentes; 2) incapacidad de elegir entre teorías que son importantes para la enseñanza y teorías que, en cambio, tienen una relación muy limitada con éste; 3) carácter meramente descriptivo o tautológico de algunas teorías (por ejemplo, ¿por qué un niño tiene dificultades en aprender? Porque tiene un bajo...); 4) dificultad en sacar deducciones para la práctica, incluso de teorías relevantes. Según Brook «se sobrevalora la capacidad de los estudiantes para hacer deducciones y generalizaciones de la teoría a la práctica» (*Ibid,* p. 48); etc.

(55) Patricia Broadfoot, «The impact of Research on Educational Studies», *British Journal of Educational Studies,* vol. XXIX, n. 2, junio 1981. Según Broadfoot, hay una investigación de tipo instrumental que tiene que ver con los problemas de optimización de un determinado sistema y cuyos aportes se mueven dentro de una determinada política educativa; y ésta es la investigación que no tiene ningún valor innovador. Pero también hay una investigación más radical, cuyo objeto es el descubrimiento de nuevos problemas y de nuevos parámetros con los que juzgar la realidad educativa existente, siendo la única investigación como «fuerza de cambio» (*force for change*).

(56) C. H. Weiss, *Using Social Research in Public Policy Making,* Lexington, Massachussets, Lexintong Books, 1977.

(57) M. Rein y S. H. White, «Can Policy Research Help Policy?», *The Public Interest,* vol. 49, 1977, pp. 119-136.

(58) L. J. Cronbach y P. Supples, *Research for Tomorrow's Schools: Disciplinated Inquiry for Education,* Londres, McMillan, 1969.

esté lista» (59). Por este carácter suyo, los modelos centrados en la decisión se indican como una de las causas principales del escaso poder innovador de la investigación. Según la llamada teoría del *conocimiento específico,* la no utilización de la investigación desde el punto de vista de la praxis es una consecuencia de la extremada limitación y especificada de las informaciones que puede proporcionar (60).

2) *Modelos centrados en el conocimiento.* Según Laska y Zandan (61), si al anterior se le puede calificar como el modelo de problema que busca una solución, al que se centra en el conocimiento se le puede definir como el modelo de solución específica en busca de un problema. Pero probablemente no sea ésta la caracterización más exacta, porque como observa Guba, el punto de partida es siempre un problema, aunque no sea inmediato, sino sólo «intelectualmente estimulante» (62). Cronbach y Suppes usan más propiamente la expresión «conclusión-oriented» para indicar el tipo de investigación que «no está programada pensando en resultados bien definidos y útiles» y que «incluso cuando se lleva a cabo en lo referente a problemas específicos, tiende a originar conceptos ampliamente aplicables», es decir, ideas «que se puedan añadir al capital intelectual de la humanidad» (63). Si bien la ampliación del conocimiento es el principal objetivo, hay una relación estrecha entre esta investigación y el desarrollo. Una investigación como *Equality of Educational Opportunity* por ejemplo, ha tenido considerables efectos en la práctica corriente, en el sentido de que ha puesto al Congreso y a la Administración (de los Estados Unidos) ante la exigencia de modificar la legislación en la materia (64).

3) *Modelos de la sensibilización general.* El supuesto de fondo que los unifica es que la investigación no tiene efectos directos e inmediatos, sino que actúa gradualmente sobre la realidad, formando, modificando u orientando las formas de percibir y de pensar de las personas que a ella se dedican. En este nuevo supuesto viene a dar la orientación epistemológica, que prima la investigación fundamental en la educación, pero entendida como investigación en los diferentes sectores de las ciencias humanas. Según Kerlinger, «los efectos de la investigación son indirectos y profundos y se manifiestan a considerables distancias de tiempo. El profundizar en la comprensión de los fenómenos educativos es algo relativamente lento y suscita resistencias, debidas a creencias bien enraizadas. Las grandes tendencias del pensamiento teórico, especialmente los

(59) *Ibid,* p. 22.

(60) S. S. Kagan y J. Weinman, «Managing Policy Development in Public Service Organizations», *Educational Planning,* vol. 3, n. 1, 1976, pp. 64-67.

(61) J. A. Laska y P. Zandan, «Reserche et Pratique en Education» (Comment renforce les liens entre la recherche et la pratique en vue de l'amélioration de l'enseignement général). Colloque International, CEPES, Bucarest, Rumania, 10-15 de noviembre de 1980.

(62) E. G. Guba, «Development, Diffusion and Evaluation», *Knowledge Production and Utilization in Educational Administration,* Terry L. Eidell y Joane M. Kitchell (Eds.), Eugene, Oregon, Center for the Advance Study of Educational Administration, University of Oregon, 1968.

(63) L. J. Cronbach y P. Supples, *op. cit.,* pp. 22-23.

(64) *Ibidem.*

estudios encaminados a responder a problemáticas psicológicas y sociológicas de carácter general, son las que causan un impacto más perdurable en la realidad. Los estudios de investigación aplicada, por el contrario, tienen, por definición, menos posibilidades de producir cambios profundos y a largo plazo, porque sus objetivos son específicos y relativamente limitados» (65). También según Getzel «la investigación puede tener los mayores efectos sobre la educación (como los ha tenido en otros campos), no tanto cuando se esfuerza en modificar directamente la práctica... como indirectamente, en la forma universitaria, cuando suscita nuevas problemáticas y contribuye a transformar el conjunto de los paradigmas relativos al ser humano y a su condición» (66).

4) *Modelos de la interacción social.* Van todavía más lejos que los anteriores, en el sentido de que no presumen que los datos ofrecidos por la investigación constituyan más de uno de los elementos que influyen en las decisiones. Laska y Zandan dicen que «los modelos de interacción social tienen en cuenta la naturaleza política del proceso de toma de decisiones, pero enseñan también que la investigación tiene un papel que desempeñar en la resolución de los problemas y en la elaboración de las políticas». Según este planteamiento, para el investigador las dificultades nacen del hecho que «la investigación se utiliza más a menudo como justificación de una decisión previamente adoptada que como único punto de partida» (67).

En un reciente seminario internacional celebrado en Bucarest, bajo el patrocinio del CESPES * sobre cómo reforzar el vínculo entre investigación e innovación en el campo educativo, el dato de fondo que ha aflorado es que no existe «relación lineal entre investigación y política... en el marco de las estructuras institucionales existentes» (68). Pero, como proposición, la estrategia que ha tenido mayor acogida ha sido la que se apoya en el modelo de la «sensibilización general» y se lo juega todo a favor de la investigación fundamental. Una investigación demasiado circunscrita a los problemas de la realidad de cada día resulta poco innovadora y a menudo es instrumento de un determinado sistema y de una determinada política educativa. La auténtica investigación progresista e innovadora, observa Broadfoot, es la que está más desvinculada de los problemas prácticos inmediatos y se preocupa sobre todo por la aclaración y la profundización teóricas. «Si se quiere que la investigación tenga una influencia radical en los estudios y en la práctica de la educación, ha de hacer algo más que proporcionar informaciones acerca del proceso educativo que se está llevando a cabo. Tiene que revisar los parámetros con los que se piensa la educación y tender a una nueva definición de éstos. Unicamente así puede la

(65) F. N. Kerlinger, «The Influence of Research on Educational Practice», *Educational Research,* vol. 6, 1977, pp. 8-9.

(66) J. W. Getzel, «Paradigm and Practice: On the Impact of Basic Research in Education», *Impact of Research on Education,* Patrick Suppes (Ed.) (Washington, D. C., National Academy of Education, 1978), p. 516.

(67) J. A. Laska y Zandan, *op. cit.,* p. 18.

(68) *Ibid,* p. 32.

investigación ser una 'fuerza de cambio', más que una fuerza conservadora o reaccionaria» (69).

La alusión cada vez más frecuente a la dimensión teórica y de perspectiva que tiene la investigación explica la cautela con la que desde hace años se habla del «collaborative movement», es decir, el movimiento que aboga por la implicación de los docentes en los procesos de la investigación. En efecto, cabe el peligro de que una investigación llevada a cabo sobre problemas inmediatos lleva a unos resultados más conservadores que innovadores, al resultar deformada por un modo deficiente de conceptualizar y problematizar la realidad. Broadfoot dice que el nuevo «movimiento de colaboración» nacido en el actual clima de democratización de las instituciones educativas puede favorecer «una investigación medianamente reformista, más que radical» (70), ya que trabaja sobre problemas ya existentes y cuya relevancia se limita al aspecto puramente técnico y operativo de decisiones tomadas de antemano. Naturalmente esto no significa que haya de excluir a los docentes de la investigación, simplemente que hay que plantear la investigación en colaboración de una forma completamente distinta, proporcionándoles a los docentes los instrumentos para que mejoren la comprensión de su propio trabajo y evitando que se constituyan «grupos privilegiados de investigadores unidos con quien tiene responsabilidades de supervisión y control» (71).

PROBLEMAS CONCEPTUALES E INVESTIGACION

¿Hay una racionalidad específica en los docentes? Si la hay (y los logros más recientes se mueven en este sentido: «pese a que los docentes no se comprometan con decisiones conscientes y sistemáticas, en lo que están haciendo siguen formas de pensar correctas, aunque estos modos no están sintonizados con los modelos establecidos *a priori*») (72), hay también razón suficiente para considerar que una misma realidad (es decir, la realidad de la enseñanza) representa una base de la que hay que alejarse cuando se cuestiona el alcance ideal de los problemas que hay que confiar a la investigación, pero a la que de igual forma es legítimo permanecer vinculados cuando se trata de decidir sobre la naturaleza conceptual de dichos problemas.

---

(69) P. Broadfoot, *art. cit.*, p. 115. Bajo esta perspectiva, se tiende a justificar un desfase entre las comunidades de investigadores y de peritos en la materia o administradores. Dice Levin: las dos comunidades «representan dos culturas distintas con diferentes exigencias. La primera (la de quien decide) es restrictiva, orientada hacia la decisión y hace hincapié en el corto plazo. La segunda (la de los investigadores) es mucho menos restrictiva y puede proporcionar un apoyo contra los dogmas nefastos de moda en un momento dado, respecto a una investigación completamente controlada por el estado y por el aparato ministerial» (H. Levin, «Why ins't Educational Research more useful?», *Prospects*, vol. 8, 1978, pp. 165-166.

(70) P. Broadfoot, *art. cit.*, p. 120.

(71) *Ibid*, p. 121.

(72) R. E. Fildoen y S. Feiman, «Should Teachers be Tought to be Rational?», *Journal of Education for Teaching*, vol. 7, n. 3, 1981, p. 275.

Efectivamente es indudable que, si una conceptualización no tiene como punto de partida la misma realidad educativa que se está desarrollando, lo único que se podrá es imponerla, pero una conceptualización impuesta falsea la naturaleza (y subsiguiente resolución) de los propios problemas empíricos. Una conceptualización que se base en la misma realidad empírica es mucho más importante, por cuanto puede llevar a cambios en la visión misma del objeto de la investigación. Por ejemplo, se puede demostrar que una investigación empírica sobre la realidad puede modificar o invertir posturas teoréticas (de diversa naturaleza) ya consolidadas, analizando el aspecto de *intencionalidad* de la relación educativa, tal como se configura en un discurrir teórico (de tipo ético-filosófico) y tal como se puede observar mediante una investigación más empírica.

La enseñanza y el aprendizaje pueden estar vinculados por una relación de carácter lógico o sencillamente empírico. En la relación lógica la enseñanza implica el aprendizaje, en el sentido de que está guiada por la *intención* de producir resultados concretos en el plano del aprendizaje. En la relación empírica, el aprendizaje es un resultado que puede ser subsiguiente o no a un acto de enseñanza, sin que ello implique por parte del docente la intención de producir dicho resultado.

Según la postura de los filósofos analíticos ingleses, el acto de enseñanza implica, en sentido lógico, un resultado de aprendizaje. «La enseñanza, dice Peters, incluye un conjunto de actividades que tienen en común la estructuración de una situación, de forma que se pueda aprender algo» (73). Para Oakeshott la enseñanza es un acto cuya parte contraria no es «quien... por regla general aprende, sino... el alumno», entendiendo por alumno a «quien aprende del doseña se define basándose en el «carácter del *partner*» (75). Precisamente el estar «en relación con el alumno permite, para Oakeshott, distinguir el enseñar del domar o gobernar o devolver la salud o condicionar o mandar» (76). Hirst admite dos criterios para distinguir un acto de enseñanza de otros actos. En primer lugar, que en la intención se indique exactamente lo que se ha de aprender. En segundo lugar, que existan buenas razones para opinar que los alumnos cambien efectivamente como se quiere que cambien (77).

En la relación empírica no hay intención de producir determinados resultados en el plano del aprendizaje, pero ello no significa que no hay un fin. De hecho hay diferencia entre *intención y fin;* y, así como es cierto que tener una intención no siempre significa que también se tenga un fin, no es menos cierto que tener un fin no implica necesariamente que se tenga el mismo tipo de in-

---

(73) R. S. Peters, *Education and the Education for Teachers* (Routledge and Keagan Paul, Londres, 1977), p. 151.

(74) M. Oakeshott, «Aprendimiento e Insegnamento», varios autores, *Analisi logica dell'educaziones* (Firenze, La Nuova Italia, 1971), p. 196.

(75) *Ibid,* pp. 196-197.

(76) *Ibid,* p. 197.

(77) P. H. Hirst, «What is Teaching?», *Journal of Curriculum Studies,* vol. 3, 1971, pp. 5-18.

tención. En realidad, en la relación empírica hay tanto fin como intención (78), pero la intención es distinta: no se define en función de los resultados del aprendizaje, sino más bien relacionada con las *tareas* de la enseñanza. Bajo esta óptica, la enseñanza en un proceso guiado por un *programa* de actividades que hay que desarrollar (en donde por *programa* se ha de entender el mismo fin traducido en actividad de enseñanza).

La diferencia entre los dos esquemas es considerable, baste pensar en cuán diferentemente se configura el problema de la valoración en cada uno de ellos. En el primer esquema la enseñanza representa un instrumento de la valoración: lo que se determina que tiene que actuar como parámetro para enjuiciar la enseñanza, actúa de hecho también como único criterio de elección de enseñanza. En el segundo esquema, la relación se invierte a favor de la enseñanza: la enseñanza en un hecho programático y decisorio, por lo tanto, autónomo, y la valoración interviene solamente con funciones de comprobación cuando las principales elecciones se han hecho.

Más importante es, por ello, recalcar el hecho de que los dos esquemas tienen orígenes distintos: el primero proviene de una reflexión predominantemente ético-política (fundamentalmente teórica) del hecho educativo; el segundo, en cambio, tiene un origen más empírico: puede desprenderse de un simple análisis acerca de cómo se comportan efectivamente los docentes en las situaciones de cada día, cuando se plantean problemas referentes a la educación.

En una investigación encaminada a «saber más acerca de cómo ponen los docentes en práctica su juicio, toman decisiones, definen la adecuación de una intervención y expresan sus propias ideas en sus acciones», se han estudiado dos modelos de comportamiento racional: uno de *toma de decisiones* y el otro *informativo* (79). En el primero, al docente se le ve como alguien que tiene interés en «adoptar decisiones sobre lo que ha de hacer, en guiar su acción basándose en dichas decisiones, en observar los efectos de esas acciones sobre los alumnos» (80). En el segundo, se le ve como alguien que «ante una tarea compleja se esfuerza por simplificarla, fijándose en algunos aspectos e ignorando otros» (81).

En la investigación guiada por el primer modelo la pregunta clave es: «Dada una determinada situación, ¿de qué forma deciden los docentes acerca de lo qué se ha de hacer? En la investigación guiada por el segundo modelo la pre-

---

(78) Freyberg ha vuelto a ocuparse hace poco tiempo de la relación fines-intenciones, para recalcar que el docente tiene que tener tanto *fines* como *intenciones* para que haya auténtica enseñanza. «Los docentes deberían estar en condiciones de definir no sólo qué tipo de acciones tienen intención de llevar a cabo, sino también cuáles son sus fines para ello. Si no pueden explicar cuáles son sus objetivos, tendremos razones válidas para dudar de si lo que tienen intención de acometer es realmente la enseñanza o se trata, en cambio, de algún otro tipo de actividad» (P. S. Freyberg, «Teacher Intentions and Teaching Decisions», *Educational Theory,* vol. 30, n. 1, 1980, p. 41).

(79) Christopher M. Clark, «Choice of a Model for Research on Teacher Thinking», *Journal of Curriculum Studies,* 1980, vol. 12, n. 1, p. 41.

(80) C. M. Clark, *op. cit.,* p. 42.

(81) *Ibid,* p. 42.

gunta clave es: «¿De qué manera define el docente una situación de enseñanza y en qué medida influye en su comportamiento la definición que él mismo da?» (82).

¿Cuáles han sido los resultados? De la primera se deduce que los dos docentes no intentan *optimizar* la enseñanza. Los criterios en base a los cuales juzgan el éxito del procedimiento didáctico son esencialmente la participación y la implicación de los alumnos. Es raro que los docentes se desvíen de su programa, aunque se den cuenta de que no produce resultados apreciables. Según Clark, autor de la investigación, el comportamiento de toma de decisiones de los docentes estudiados «se caracteriza como un proceso de sintonización y de adaptación a esos aspectos de la situación que se considera en principio no previsibles, como son las respuestas específicas de los alumnos» (83).

De la segunda investigación se deduce que los docentes se pliegan a las elecciones que hay que realizar durante la lección, pero normalmente no toman en consideración más alternativas. Tienden a seguir con los procedimientos elegidos, hasta que no se demuestran abiertamente deficientes y, por lo tanto, están más interesados en «satisfacer» que en «optimizar» (84).

Estos resultados, independientemente del grado de fiabilidad que se esté dispuesto a reconocerles en el plano empírico, tienen un significado desde el punto de vista teórico y conceptual de gran importancia. Constatar que los docentes no toman en consideración varias alternativas, que cuando han hecho una elección tienden a llevarla hasta sus últimas consecuencias, que están más interesados por «satisfacer» que por «optimizar», etc., significa también convencerse de que la enseñanza es una actividad que tiene que ver más con *valores* que con *resultados.* La relación que vincula la enseñanza directamente a *valores* no es la misma que vincula directamente a *resultados* (es decir, a valores traducidos en objetivos específicos).

En la primera relación, la enseñanza es un hecho *interpretativo* y *decisorio,* porque los valores, de la manera general que los distingue de los resultados, son *idealidades* que hay que interpretar y las elecciones que se llevan a cabo inspirándose directamente sobre ellos son auténticas *elecciones de valor* (es decir, tienen una validez propia que los resultados podrán confirmar o no, pero en ningún caso determinar). En la segunda relación, en cambio, la enseñanza es un hecho puramente *técnico e instrumental,* porque los resultados son valores ya *interpretados* y las elecciones que se pueden hacer, una vez que han sido definidos los resultados, son elecciones de *medios e instrumentos* (elecciones, precisamente, que sólo tienen validez en relación con determinados resultados).

Si el docente *se resiste* a las elecciones ya hechas es porque *no* se trata de elecciones instrumentales que se puedan sustituir indiferentemente por otras cuan-

(82) *Ibid,* p. 42.
(83) *Ibid,* p. 44.
(84) *Ibid,* p. 45.

do demuestren que no garantizan determinados resultados. Y si no se esfuerza por optimizar los procesos de enseñanza es porque está principalmente interesado en *lo que hace el alumno* cuando tiene que aprender, en lugar de interesarse por lo que el alumno es capaz de hacer después de haber aprendido (que es una cuestión que atañe fundamentalmente al alumno, por cuanto también él es capaz de volver a interpretar lo que el docente ya ha interpretado por su cuenta).

Como confirmación de estos resultados, resulta significativo que cuando se habla de «competencia» de los docentes se tienda cada vez más a distinguirla de la *eficacia (effectiveness)* y de la *ejecución (performance).* La primera se refiere a la habili dad para «influir sobre el alumno de forma que progrese más rápidamente de lo que sería posible si no contara con la ayuda del docente» (85). La segunda engloba ese conjunto de comportamientos manifiestos que median en los efectos del docente sobre el alumno, por lo que se puede decir que mejorar la *teacher-performance* es la clave para mejorar la *teacher-effectiveness»* (86).

Ni la una ni la otra son características exclusivas del docente, sino más bien cualidades que comparte con los propios alumnos, en el sentido de que se manifiesta dentro de la relación con ellos. La «competencia», en cambio, se refiere a «características que posee el docente independientemente de la situación en que éste practique la enseñanza» y que le permiten disponer previamente «deberes de enseñanza» (87). En este sentido se puede decir que la *competencia* no es una cualidad que se mida en términos de lo que aprende el alumno (es decir, de efectos finales y resultados), «sino más bien en términos de lo que el alumno hace de las experiencias que éste tiene la oportunidad de llevar a cabo» (88).

La alusión a la dimensión *moral* de la enseñanza, cuando se habla de profesionalidad docente en términos de *oficio,* no es menos significativa. De hecho, ¿qué otra cosa puede significar el hablar de la enseñanza como oficio moral, sino poner de manifiesto el carácter no-instrumental de la enseñanza misma, es decir, el hecho de que la enseñanza «no sólo implica habilidad y juicio, sino también deberes normativos»? (89).

Tom, en un artículo reciente, habla de «oficio moral» como alternativa también a una noción de la enseñanza como «ciencia aplicada»: en este segundo significado, la enseñanza es insensible a la dimensión moral» porque su principal interés está puesto en el aumento de la eficiencia y de la eficacia en términos de resultados» (90). Y, al mismo tiempo, como metáfora que sugiere una

(85) D. M. Medley y P. R. Crook, «Research in Teacher Competency and Teaching Tasks», *art. cit.,* p. 294.

(86) *Ibid,* p. 294.

(87) *Ibid,* p. 297.

(88) *Ibid,* p. 297.

(89) A. R. Tom, «Teaching as a Moral Craft: a Metaphor for Teaching Education», *Curriculum inquiry,* vol. 10, n. 3, 1980, p. 321.

(90) A. R. Tom, *art. cit.,* p. 317. Según Tom, «la metáfora de la ciencia aplicada» es un reflejo

relación más interactiva entre teoría y práctica en la enseñanza. «Después de todo, un oficio es algo que se aprende dedicándose directamente al oficio mismo» (91).

A la luz de estas consideraciones sobre los aspectos de racionalidad de los docentes, la pretensión que buena parte tiene de ir al encuentro de la práctica, sugiriendo comportamientos inspirados en un modelo de racionalidad, se vuelve discutible. Para Tyler, por ejemplo, resulta discutible proponer un modelo lineal (valores-objetivos-contenidos-métodos) de programación curricular; o sugerir criterios de operacionalización de las variables didácticas, obtenidos directamente de los actuales modelos de operacionalización de los objetivos (92).

INVESTIGACION BASICA Y ENSEÑANZA

Un hecho nuevo que merece ser puesto en evidencia es que incluso quien acepta distinguir entre investigación «pura» e investigación «aplicada» considera posible una investigación «pura», es decir, no subordinada a otras disciplinas y autónoma respecto a éstas, que vierte directamente sobre la *práctica* en la educación. Malmquist define la investigación en la educación como búsqueda de una base en la que fundamentar las decisiones relativas a la práctica de la enseñanza. Pero opina que dicha investigación es fundamental, es decir, que no está subordinada a la investigación psicológica o sociológica y no coincide con ésta (94).

---

del enorme impacto sobre la educación de las ciencias sociales y del comportamiento, cuyo rasgo es el descubrimiento de relaciones similares a leyes (*lawlike* entre fenómenos, p. 317). Pero tiende a perder validez porque los fenómenos educativos no son fenómenos naturales y porque «no hay razones, ni lógicas ni empíricas, para opinar que cada problema educativo tiene una única solución» (p. 317).

(91) *Ibid,* p. 321.

(92) R. W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction,* The University of Chicago Press, Chicago, 1949. (Trad. al castellano, como *Principios básicos del curriculum,* por Troquel, Buenos Aires, 1973).

(93) En Birzea la pretensión de detectar criterios de operacionalización de los objetivos educativos no permanece circunscrita a la esfera de los comportamientos terminales, sino que va más allá, hasta convertirse en pretensión de resolver con los mismos instrumentos técnicos incluso el problema de la operacionalidad de un programa de enseñanza. A los autores que ven en los objetivos únicamente una base para valorar, les echa en cara «que se limiten *a priori* a un único criterio de operacionalización», y considera que «las modificaciones de un comportamiento no representan por sí mismas la operacionalización como tal, es decir, la transposición de los objetivos en actividades pedagógicas concretas» (C. Birzea, *Gli obiettivi educativi nella programmazione,* Torino Loescher, 1981, p. 22). En esencia, para Birzea «la operacionalización indica ese proceso de derivación de los objetivos generales en objetivos específicos y, de éstos, a actividades pedagógicas adecuadas. Esta derivación parte de definiciones globales y pasa a través de diferentes niveles de especificación, restringiendo cada vez más el contenido de referencia hasta la secuencia independiente de aprendizaje más pequeña» (*Ibid,* p. 21).

(94) E. Malmquist (en colaboración con H. U. Grundin), *Educational Research in Europe Today and Tomorrow,* Amsterdam, European Cultural Foundation, 1975. Según Malmquist, la investigación en la educación ha de fijarse como objetivo el de contribuir a proporcionar una base en la

Según Ausubel, Novak y Hanesian, la investigación fundamental en la enseñanza no es sencillamente la aplicación de teorías y principios elaborados en otras disciplinas «de igual forma que la mecánica no es la física en general aplicada a los problemas de construcción de máquinas, ni la medicina la biología general aplicada a los problemas del diagnóstico, del tratamiento y de la prevención de las enfermedades humanas... La verdad es que existen conjuntos teóricos distintos y autónomos que son tan fundamentales como las teorías que sobrentienden» (95).

Con mayor razón, por lo tanto, tiene que sorprender el poco crédito que se le concede a la investigación en la educación, tanto por lo que atañe a la financiación, como, y sobre todo, por lo que se refiere al compromiso del investigador individual, en comparación con investigaciones análogas, por ejemplo, respecto a las ciencias políticas. Una y otra se ocupan de procesos humanos fundamentales y de instituciones no menos fundamentales, siguen métodos y poseen esquemas conceptuales que se distinguen de los de las otras ciencias humanas. Y, sin embargo, los estudios sobre la educación no tienen dentro de las Universidades la misma «respetabilidad» que en cambio tienen los estudios de ciencias políticas. Hoy en día sucede que «a la ciencia de la educación todavía no se la reconoce universalmente como disciplina académica, lo cual explica por qué los especialistas que se dedican exclusivamente a ella son relativamente pocos» (96).

Tratando la cuestión desde el punto de vista de la formación de los docentes, Peters se pregunta si a una «disciplina» centrada en gran medida en problemas se la puede considerar como disciplina académica. Y responde que «pese a que muchos estudian la educación teniendo en mente problemas prácticos específicos que resolver, la educación no ha de ser estudiada necesariamente de esta forma... Se ha de estudiar con referencia a problemas de índole teorética, así como a problemas concretos, pero en un alto grado de generalidad». Así como en el estudio de la política se puede estar interesado por cómo influye el juicio de la comunidad en las decisiones políticas, sin que por ello se tenga interés ni ideas para influir de hecho en ellas, puede suceder que «el que estudia la educación esté interesado en ver cómo está relacionado el éxito en la escuela con las condiciones socio-económicas, sin que se sienta por ello obligado a producir dicho éxito» (97).

---

que fundamentar las decisiones relativas a la práctica de la enseñanza. Esta condición hace que queden excluidas del ámbito de la investigación sobre la educación todas aquellas investigaciones que no estén directamente relacionadas con esta práctica (*Ibid,* p. 23).

(95) D. P. Ausubel, J. P. Novak y H. Hanesian, *Educational Psychology* (New York, Holt, Rinheart and Winston, 1978), p. 22.

(96) J. Laska y M. Gillet, *Foundation Studies in Education* (Metuchen, New Jersey, Scaracrow, 1973), p. 10.

(97) E. S. Peters, *Education and the Education of Teachers* (London, Routledge and Kegan Paul, 1977), pp. 168-169.

Pero ¿es que los estudios sobre la educación no se hacen precisamente así? ¿Es que no se ha estudiado siempre y no se sigue estudiando la educación rehuyendo siempre que es posible los problemas empíricos e insistiendo en la credibilidad del tratamiento preliminar y de la claridad filosófica? Si la «credibilidad» de los estudios pedagógicos, como ha querido afirmar Wilson recientemente (98), hay que depositarla por completo en los estudios *filosóficos* de la educación, la Pedagogía debería gozar por derecho del máximo prestigio dentro de los estudios académicos. En cambio la Pedagogía y el investigador a título individual sufren de hecho una situación de descrédito (y a veces marginación) y esto significa que el punto de referencia principal del descrédito es precisamente este tipo de credibilidad.

En esencia, lo que hay que preguntarse es si este constante huir del problema empírico y este continuo refugiarse en el discurrir preliminar no serán precisamente los principales responsables de esta situación, y si en base a la escasez de investigadores en este terreno no habrá una Pedagogía incapaz de ayudar al pedagogo, por lo menos en la medida en que la Psicología ayuda el psicólogo y la Sociología al sociólogo.

Cronbach y Suppes, pese a que distinguen entre la investigación cuyos objetivos son el ensanchamiento del conocimiento e investigación puramente instrumental, tienen interés en puntualizar que dicha distinción no es copia de la que existe entre investigación que *produce* conocimiento y la investigación que *consume* conocimiento. La investigación, nos dicen, es siempre la búsqueda «de respuestas a preguntas bien definidas». Pero estas respuestas específicas normalmente son menos importantes que la conceptualización por ellas producida» (99). Es decir, es una investigación que obtiene siempre resultados de conocimiento, independientemente de que se ocupe de la resolución de problemas empíricos específicos. La distinción se hace sólamente entre diferentes grados de libertad. Y, por esta parte, puede ser, que produzca resultados básicos

---

(98) J. Wilson, «The Credibility of Educational Studies», *Oxford Review and Education,* vol. 8, n. 1, 1982. Lamentando las tendencias pragmáticas, directorales y, a veces, abiertamente oportunistas en la educación, afirma que existe una estructura propia del objeto que no se puede obtener de estudios empíricos por síntesis. Lo que hace falta es claridad en el uso de las palabras, que es una cuestión que afecta a la práctica, pero no es por sí misma una cuestión práctica. Y cita un trozo de diálogo mantenido entre un filósofo disidente y un comisario de policía de Moscú. Dice el filósofo: «Vd. se engaña, porque "loco" no quiere decir "disidente", los hospitales no son lo mismo que las cárceles y la "salud mental" no es lo mismo que la "política"». «¡Ah!, ¡estos filósofos siempre están discutiendo acerca del significado de las palabras! Nosotros, los comisarios, tenemos que ser prácticos. Sea como fuere, las palabras y los conceptos son obra del hombre y el hombre puede modificar su significado como quiera». Comentando esta breve conversación, Wilson observa que existen diferentes razones para afirmar que la «credibilidad de los estudios sobre la educación filosófica». Una de ellas es que el significado de las palabras nos atañe por motivos absolutamente prácticos. Otra más es que no hay que ser expertos filósofos para entenderlo.

(99) L. J. Cronbach y P. Suppes, «Research for Tomorrow's Schools: Disciplinated Inquirity for Education», *op. cit.,* pp. 14-15.

hasta una investigación nacida por encargo, pero llevada a cabo con un cierto espíritu de libertad y sin la urgencia de la respuesta inmediata.

Por lo tanto, si existe un problema de credibilidad de los estudios pedagógicos, ello tiene ciertamente que ver con la exigencia de una mayor productividad en el plano del conocimiento, pero es dudoso que se pueda resolver confiando en la presunta superioridad de este tipo de conocimiento que se sigue considerando básico, sólo porque es preliminar a una investigación más comprometida desde el punto de vista de la elaboración del proyecto y de la intervención. El conocimiento que produce una investigación más comprometida en el terreno de los problemas *empíricos* puede perfectamente ser conocimiento técnico y no *científico.* Pero el conocimiento técnico no es un conocimiento inferior, sino simplemente *distinto;* y, si no es ciencia, tampoco es «ciencia aplicada» (100). A diferencia del conocimiento científico, el conocimiento técnico tiene sobre todo valor *operativo:* no responde al «porque» y no tiene por objeto producir leyes, sino que responde al «cómo» y su objetivo es el de producir reglas de acción. Como tal, tiene un lugar propio en el marco de la epistemología del control. Clark dice: «Cualquiera que sea la premisa o el argumento que lleve a formular nuevas reglas de acción», la prueba para este nuevo conocimiento no está en la calidad de las conexiones lógicas, sino en que, cuando se haya seguido la regla oportuna, la acción sobre la realidad haya permitido alcanzar el objetivo deseado. El test es: ¿funciona la teoría? Si funciona, y es una auténtica consecuencia y no una coincidencia... entonces, ya que no hay nada más allá de los acontecimientos de la realidad, las «reglas de acción» se pueden *confirmar de forma absoluta.* Por el contrario, desde el punto de vista lógico, las «reglas de acción» no se pueden *refutar de forma absoluta,* sino sólo provisionalmente: *todavía* no funcionan (101).

Esta diversidad en la validación explica por qué la falta de leyes científicas no puede impedir el descubrimiento de reglas de acción. Corrientemente se dice que la máquina del movimiento perpetuo es imposible, porque está en contradicción con la primera y la segunda ley de la termodinámica. Pero, si la postura de Popper es lógica, observa Clarke, «esta afirmación es ilógica, desde el momento que ambas leyes de la termodinámica son leyes que *aún no han sido falsificadas,* no leyes comprobadas (102). De ello se desprende que es ilógico convertir a la ciencia en la condición del conocimiento técnico. El conocimiento científico no sólo es la condición *sine qua non* del descubrimiento tecnológico, sino que a veces puede constituir un obstáculo. De hecho, la ciencia basándose en los datos y en las leyes que posee, aún puede considerar imposible un descubrimiento tecnológico. Por lo que se puede decir, como en el aforismo atri-

(100) M. Clarke, «Technology and Knowledge», *Journal of Further and Higher Education,* vol. 6, n. 2, verano 1982, p. 8.
(101) *Ibid,* p. 14.
(102) *Ibid,* p. 14.

buido a J.D. Bernal, que para el descubrimiento tecnológico «la ignorancia de lo que se puede hacer es también su principal suerte» (103).

LA TEORIZACION DE LA ENSEÑANZA: ENTRE CIENCIA Y PROYECTO

Es un hecho decididamente anacrónico (respecto a los cambios acaecidos en el ámbito de la ciencia y del saber) el que las razones con las que todavía se defiende o se excluye la posibilidad de elaborar teorías en el campo de los fenómenos internacionales y humanos, sigan aún remitiéndose a un ideal de ciencia para el que el decidir si un determinado campo puede ser objeto de teorización depende sólo de establecer si éste se puede explicar en términos de leyes más o menos generales y rigurosas.

El elemento anacrónico, en el caso específico de la teorización de la enseñanza, estriba en la reverencia al esquema, por lo que, si se considera, por ejemplo, que a través de los estudios sobre la *eficacia del docente* es posible elaborar una teoría de la enseñanza eficaz, entre las razones que motivan esta confianza está la convicción de que las actividades de la enseñanza también son fenómenos «naturales» (104), que se pueden explicar con los mismos métodos con que las ciencias empíricas descubren relaciones objetivas entre los fenómenos que estudian; mientras que, si se tiene la convicción de que «los fenómenos educativos no son naturales, sino hechos por los hombres» y de que «los problemas de la educación tienen soluciones potenciales y múltiples» (105), también se es de la opinión que «el poder de una teoría de instrucción, si es que se puede encontrar alguna, es dramáticamente limitado» (106).

En realidad, el esquema que no prevé alternativas a los criterios que utilizan la distinción entre hechos naturales y humanos, con el fin de una posibilidad de teorización, hoy en día en gran medida se ha derrumbado como consecuencia de una recuperación, por parte de las ciencias empíricas, de su dimensión operativa y de proyecto, que aún se está produciendo. Retomando las palabras de Lyotard, en la actualidad la ciencia se ha vuelto «practicista», es decir, está más interesada en el acrecentamiento de la potencia y de la funcionalidad a tra-

---

(103) M. Clarke, *art. cit.*, p. 15. Clarke critica también las tentativas de poner la ciencia a la altura de la acción operacionalizando las leyes científicas. «Si las teorías y las leyes de la ciencia física fueran reducidas a reglas de acción por parte de los amantes del operacionalismo, el resultado —desde el momento que las reglas operativas son reglas sociales— sería que la ciencia física quedaría reducida a una rama de la sociología». Pero resulta dudoso que «fuera precisamente esto lo que se quería» (*Ibid,* p. 17).

(104) D. C. Berliner, «A Status Report on the Study of Teacher Effectiveness», *Journal of Research in Science Teaching,* vol. 13, n. 2, julio 1976; B. Rosenshine, «Recent Research on Teaching Behavior and Student Achievement», *Journal of Teacher Education,* vol. 27, primavera 1976.

(105) A. R. Tom, «The Reform of Teacher Education Throungh: A Futile Quest», *Teachers College Record,* vol. 82, n. 1, 1980, p. 25.

(106) *Ibid,* p. 25.

vés de objetivos, que en descubrir la verdad (107). Con la crisis de la razón «clásica», las nuevas sabidurías disciplinares tienden a desvincularse de pretensiones de explicación total y a caracterizarse por la propensión hacia las actuaciones que tengan como fin la realidad y por una mayor atención a los «momentos de control, de organización, de funcionamiento del poder» (108). El hecho nuevo reside en que tienden a englobar «segmentos operativos propios de la actuación política, 'invadiendo el terreno'. Ya no sólo la 'verdad', como característica del saber científico, sino la verdad más la voluntad de incidir en las relaciones entre los hombres» (109).

La relación entre la ciencia y el poder, consecuentemente, se vuelve más problemática, precisamente por esta pretensión que quiere convertirse también en proyecto político. «El aparato técnico-científico hace ya tiempo que no es un 'medio' con el que se desarrolla un proyecto de lo 'político'... sino que él mismo, se convierte en elemento de arrastre de una síntesis social y de una forma nueva de definición de lo político» (110).

Pero también la relación con la realidad se vuelve distinta, menos vinculada a modelos preconstituidos de análisis y de comprobación. Como efecto, en parte, de lo que Bridgman llama el «terremoto conceptual» subsiguiente a la gran crisis del 29, la ciencia, de ser elemento de soporte del progreso tecnológico y de crecimiento *lineal* del conocimiento, pasa a convertirse en «factor general de contradicciones, desequilibrios, transformaciones de la forma 'global' del ciclo productivo» (111).

El sentido profundo de estos cambios es que, si el conocimiento tiende a convertirse en un hecho de planificación, la planificación (que es la actividad con la que los hombres se esfuerzan por darle un sentido y una dirección a la historia) está legitimada para existir como hecho de conocimiento: y que, por lo tanto, existen alternativas para modelos de teorización que tienen pretensiones de *objetividad* respecto al mundo real, mientras que, de hecho, son *instrumentos* para el poder.

Si la ciencia tiende a moverse en una dimensión de planificación, considerada ésta como hecho de conocimiento, la posibilidad de formular leyes generales como única base objetiva de previsión y de control no se puede mantener como criterio para decidir si un determinado campo de estudios puede o no ser objeto de teorización. Efectivamente, en una perspectiva de proyecto no existen leyes cuya legitimidad no haya de ser ulteriormente probada en rela-

(107) J. F. Lyotard, *La condizione postmoderna,* Milano, Fertrinelli, 1981 (trad. al castellano).

(108) F. Moroni, «Sistema político e trasformazioni dell'apparato tecnico-scientifico», en Varios Autores, *Nuove forme di potere. Stato, scienza, soggetti sociali,* Milano Franco Angeli, p. 54.

(109) *Ibid,* p. 54.

(110) *Ibid,* p. 55.

(111) U. Curi, «Introduzione», Varios Autores, *La razionalitá scientifica* (Padora, Franscisci, 1978), p. 28.

ción con una realidad distinta, menos factual, que la que ha servido para su validación: una realidad que aún no existe, porque es *ideal.*

En el caso específico de la enseñanza, si el requisito de la *objetividad* ya no constituye un criterio suficiente para decidir si puede ser objeto de teorización, una insuficiencia del estudio de la enseñanza bajo el perfil de la objetividad no puede ser una razón válida para demostrar que una *teoría* de la enseñanza es posible o que no lo es. Por lo tanto, puesto que los parámetros que definen el nuevo ámbito de validez de las teorías han cambiado en el sentido de proyecto (es decir, de funcionalidad de objetivos más que de adecuación a criterios abstractos de verdad), la eventual posibilidad de formular una *teoría* en el campo de la enseñanza no autoriza a esperar de dicha teoría una base infalible para toda decisión que haya que tomar.

Si es posible una teoría de la enseñanza, ésta no será ni una teoría científica (en el sentido clásico) ni un proyecto. El peligro de agotarse al proponer proyectos o *modelos* específicos de enseñanza es el de restringir considerablemente la dimensión cognoscitiva de la planificación y, por consiguiente, también la amplitud de las elecciones que se pueden llevar a cabo desde este punto de vista. Kaplan dice que el modelo ha de ser siervo y no dueño de lo teórico. «Los modelos pueden ser maravillosos, pero poseen un defecto oculto. Podemos ser utilizados por ellos y, si no tenemos cuidado, pueden influir en nuestros análisis y, de esta forma, controlar nuestros pensamientos» (112).

El peligro opuesto es el de cerrarnos el camino a temáticas tradicionalmente confiadas a la reflexión filosófica, por reverenciar un determinado ideal de calidad científica. Y probablemente sea éste el riesgo que se quiere evitar al perfilar una pedagogía capaz de poner en funcionamiento ese proceso de «reconstrucción cultural que haga llegar a cada disciplina o sector de estudios los problemas relativos a la organización y a los valores del saber que en tiempos pasados podían constituir la dimensión 'filosófica' de los estudios) (113).

LA FORMACION DEL PROFESORADO Y LA INVESTIGACION EN EDUCACION

Si existe un punto de vista sobre la educación, y ese punto de vista es el de quien interpreta la dimensión proyectiva y operativa de la misma, habrá que concluir que no tendrá sentido ninguna investigación en educación basada en el supuesto de que, una vez obtenidos determinados resultados, es posible conseguir automáticamente una mutación en la calidad de la práctica didáctica. En realidad, dichos resultados pueden no producir ningún efecto sobre la realidad, por haber sido obtenidos trabajando sobre problemas que no se sitúan en la misma perspectiva de quien tiene que convertirlos en proyectos.

---

(112) A. Kaplan, *The Conduct of Inquiry* (San Francisco, Chandler, 1964), p. 288.
(113) L. Tornatore, «Pensiano piuttosto al futuro», *Scuola e Cittá,* ns. 6-7, 1981.

Sólo cabe una mutación efectiva cuando se parte de una relación distinta entre profesor e investigación, que no reduzca a aquél a simple parte de una realidad más amplia que haya que cambiar, sino que le conciba en sí mismo un *criterio* de cambio (es decir, un punto de vista sobre esa realidad). Esta es, pues, una condición que debe tenerse en cuenta desde el conocimiento de toda investigación. Mientras esta condición no se verifique, esto es, mientras que el profesor no sea parte integrante de la investigación, no podrá imputarse a insuficiencias cognoscitivas y operativas de aquél un eventual fracaso en la producción de mutaciones en la praxis por parte de ésta. Si no se está implicado en la investigación no se podrá estarlo tampoco en la responsabilidad de un posible fracaso de la misma (114).

Este aspecto en cierto modo paradójico de la situación se resalta, con frecuencia cada vez mayor, para poner de manifiesto que una relación nueva y distinta entre profesor e investigación es también una de las condiciones para lograr una relación nueva y distinta (más lineal y menos problemática) entre investigación e innovación; y para advertir asimismo que el establecimiento de un equilibrio entre profesor, investigación e innovación no se reduce sencillamente a una igualdad de los respectivos esfuerzos. Es preciso reconocer concretamente que «es el profesor, junto con los demás que están estrechamente vinculados a la enseñanza, quien da la interpretación decisiva de los hallazgos de la investigación» (115).

Sin embargo, son sobre todo los aspectos externos de la profesionalidad, y no los internos de la competencia, los que aparecen en los razonamientos con los cuales se defiende o se ataca la participación del profesor en la investigación. Esto explica por qué es fácil redimensionar aquéllos con los argumentos que aportan éstos.

El filósofo Viano ha afirmado recientemente que es importante, en materia de formación y perfeccionamiento del profesor, inspirarse en criterios no autoritarios, evitando en lo posible toda forma de adoctrinamiento. Pero también ha puesto de relieve que inspirarse en dichos criterios «no tiene nada que ver con la investigación científica, y no se puede confundir esta forma de participación viva y problemática en el perfeccionamiento con la participación en la investigación científica» (116).

---

(114) Elbaz ha señalado que «existe una indisponibilidad generalizada a considerar el trabajo de los profesores como una actividad compleja» y añade que lo paradójico de la situación es que, por un lado, «se desconoce el papel activo que desempeña el profesor en el descubrimiento de nuevas formas didácticas», mientras que, por otro, «se le implica en las responsabilidades de un posible fracaso» (D. Elbaz, «The Teacher's Practical Knowledge: Report of A Case Study», *Curriculum Inquiry,* vol. 11, n. 1, 1981).

(115) F. M. Connelly-Miriam Ben-Peretz, «Teachers' Roles in the Using and Doing of Research and Curriculum Development», *Journal of Curriculum Studies,* vol. 12, n. 22, 1980, p. 100.

(116) C. A. Viano, «L'aggiornamento degli insegnanti», *Rivista di Filosofia,* n. 20, Giugno 1980, p. 287.

A decir verdad, «si se define la investigación científica en términos lo bastante generales, todo puede reducirse a la investigación y ésta es asequible a todos. Preguntarse si llueve, sacar la mano por la ventana y meterla mojada, cerciorándose de que en el piso de arriba no hay ropa tendida que gotee, es una pequeña muestra de investigación científica, pero absolutamente inadecuada si se pretende definir, en *sus rasgos sobresalientes y más interesantes,* las investigaciones que efectivamente se realizan en la cultura científica. Los campos disciplinarios y sus pequeñas zonas de contacto con otras disciplinas presentan situaciones que no pueden manejar con aquella muestra» (117).

Mucho más cautos hay que mostrarse con las innovaciones de este tipo cuando, para sostenerlas y conducirlas, se apela a la pretensión de las llamadas ciencias de la educación «de proporcionar el horizonte unitario del proceso escolar-educativo en nombre de su propia cientificidad» (118). Según Viano, el peligro que entrañan una formación y un perfeccionamiento manejados directamente por la pedagogía es el de transformar en moda cultural y en «movimiento» lo que en el campo de las ciencias y de la epistemología se propone como hipótesis.

En el campo del perfeccionamiento relacionado con las innovaciones científicas es fácil, en particular, comprobar que la mayor parte de las iniciativas «han dado lugar a la aparición de «modas culturales», que apelan a unas innovaciones, por así decirlo, científicas, pero que en seguida se hipostasían en concepciones epistemológicas y filosóficas: el éxito del estructuralismo lingüístico, de la semiología y de la lógica matemática son buenos ejemplos de lo expuesto. Lo que en el terreno de la investigación se propone con cautela o con agresividad, pero es impugnado de inmediato y dura relativamente poco, pasados por los filtros de la didáctica y del perfeccionamiento tiende a hacerse estable» (119).

La exposición de Viano es impecable. ¿Cómo se le podría contradecir si las razones con las que se defiende el derecho del profesor a la investigación se basan en una distinción entre profesor e investigador medida por el tiempo que le dedicaría uno en comparación con el otro? Stenhouse ha analizado hace poco algunas de las objeciones que suelen oponerse a la figura del profesor como investigador, y a ésta en particular: que su implicación en la acción y el tipo de

---

(117) *Ibid,* pp. 287-288.

(118) *Ibid,* p. 289.

(119) *Ibid,* p. 276. La búsqueda de «puntos de contacto con las distintas formas del saber, a través de mediaciones epistemológicas», observa también Viano, expone al peligro de presentar «un cuadro muy simplificado de la investigación científica». En realidad, las epistemologías «son instrumentos traicioneros, porque tienden a dar rigidez a determinados puntos del proceso de búsqueda y sistematización del saber. Así, algunas teorías y doctrinas generales, que en el proceso científico real automáticamente se limitan y se toman en sentido parcial, terminan por convertirse, no sólo en contenidos definitivos de la ciencia, sino en instrumentos para interpretar el mismo saber científico general» (p. 289).

interés, principalmente práctico, que le mueve no constituyen condiciones favorables para una investigación que pretenda ser neutra y objetiva.

Para Stenhouse, tal objeción es insostenible. «De mi experiencia», dice, «deduzco que se exige al investigador profesional más fidelidad a sus teorías, que al profesor fidelidad a su trabajo. (...). Veo muchas más distorsiones debidas a batallas académicas que a la pasión con que se afrontan los problemas prácticos. (...). En general, el investigador profesional es más vulnerable, a causa de su distanciamiento de la práctica, que el profesor, por efecto de su compromiso con la práctica» (120). Y concluye así: «El impedimento más serio para el ejercicio de la investigación por el profesor es, sencillamente, la falta de tiempo» (121).

La referencia al tiempo disponible para estas tareas es fundamental en la definición que Laska y Zandan ofrecen al investigador en educación. Este es, para ellos, «toda persona que dedica parte importante de su tiempo a actividades de investigación en este campo» (122).

Ante razones como las expuestas, que apelan a una presunta profesionalidad ya orientada hacia la investigación, las razones que apelan a una investigación que tiene poco que ver con el nivel actual de profesionalidad de los profesores son indiscutibles, aunque fáciles. En realidad, si nos situamos en el plano de la profesionalidad, el derecho del profesor a la investigación es insostenible, no sólo porque no está profesionalmente preparado, sino también porque carece de *mentalidad* investigadora, como lo demuestra el sempiterno recurso a una presunta categoría de *expertos* para buscar soluciones de problemas que puedan tenerlas, sólo porque hasta ahora no se han planteado como *problema de investigación*. Pero el profesor no es sólo alguien que pueda formarse profesionalmente, ni tampoco la participación en la investigación está únicamente justificada en una profesionalidad, orientada hacia la investigación, por mu-

---

(120) L. Stenhouse, «What Counts as Research?», *British Journal of Education Studies,* vol. XXIX, n. 2, junio 1981, p. 110.

(121) *Ibid,* p. 111.

(122) A. Laska, P. Zandan, «Recherche et pratique en education: Commen renforcer les liens entre la recherche et la pratique en vue de l'amélioration de l'enseignement général», *Colloque international CEPES,* Bucarest, Rumania, 10-15 de noviembre de 1980, p. 4. Para mayor claridad, conviene señalar que la participación de los profesores en la investigación, para estos autores, lo mismo que para los demás que intervinieron en el coloquio de Bucarest, es sólo una estrategia para resolver un problema importante, que es el de la utilización de la investigación en el aspecto del cambio de las prácticas. Desde esta perspectiva, asumen un relieve cada vez mayor unas figuras profesionales nuevas, que tienen la función de hacer de intermediarios entre los investigadores y los prácticos, y a las que se denomina de diversas maneras: «intermediarios sociales» (J. Coliman, E. Katz, H. Mendel, *Medical Innovations: A Diffusion Study,* Indianapolis, Indiana, Bobbs & Merrill, 1966), «guardianes del saber» (A. H. Roberts, J. K. Larsen, *Effective Use of Mental Health Research Information,* American Institutes for Research, Palo Alto, California, 1971), «corredores de la investigación» (J. L. Sundquist, «Research Brokerage: The Weak Link», en L. E. Lynn (comp.), *Knowledge and Policy: The Uncertain Connection,* National Academy of Education, Washington, DC, 1978), «ingenieros sociales» (J. Rothman, *Using Research in Organization: A Guide to Successful Application,* Beverly Hills, California, Sage, 1980).

cho que esto sea lo más deseable. El profesor tiene derecho a la investigación, a ser parte integrante de ella, no porque tenga nada de que jactarse en punto a la profesionalidad, sino porque tiene algo que aportar en cuanto a la competencia; no se trata, entiéndase bien, de una contribución efectiva a la solución de los problemas educativos, sino de una contribución relativa a la perspectiva con la que deben encararse tales problemas y la propia investigación dirigida a resolverlos. Y si éste es el plano en el que se justifica aquel derecho, ya no pueden ser los mismos los términos en los que suele discutirse. De hecho, existen razones que permiten preguntarse si la investigación en educación está a la altura de la *competencia* del profesor, por lo menos en cuanto a las razones que se aducen para demostrar que no existe una *profesionalidad* de éste que se encuentre a la altura de la investigación. Si ésta versa únicamente sobre los modos de transmisión del saber, no puede decirse que esté a la altura de la *competencia* es un punto de vista sobre la educación y, por lo tanto, sobre el saber mismo, y la enseñanza no es una parte de la educación, sino la educación misma, vista en su dimensión proyectiva y operativa. El derecho del profesor a la investigación es también el derecho a una investigación distinta, en la cual los problemas de la enseñanza se planteen y estudien como lo que efectivamente son, es decir, problemas relacionados *directamente* con los fines de la educación.

Sólo así puede explicarse la exigencia constante de una ampliación de las tareas de la investigación (aparte del aumento de su dimensión de autonomía) que se advierte en la tendencia, ya generalizada, a concebir la educación como «investigación participativa», ni por qué viene difundiendo desde hace unos años ciertas figuras profesionales nuevas, como la de los profesores colaboradores, en un intento de dar expresión concreta a dicha tendencia.

Naturalmente, en una perspectiva en la cual el profesor es parte integrante de la investigación, ésta adquiere una relación nueva y distinta con el problema del profesor a quien hay que formar. Si la investigación no *precede* al profesor ya formado, no puede ser un hecho *consecutivo* a un programa de formación. La iniciación en la investigación debe producirse antes y acompañar a todo el proceso formativo. Laska y Zandan (123) observan que, en la mayoría de los países, los métodos de investigación en educación y la incorporación a ésta se producen sólamente en los cursos superiores. En realidad, la organización de cursos de investigación en niveles inferiores permitiría ya incrementar las perspectivas de utilización de los resultados de investigación. Sobre todo, permitiría formar en los futuros profesores una *mentalidad investigadora,* «en oposición a una mentalidad que recurre a la formación de un equipo de expertos» (124).

---

(123) *Ibid,* p. 30.

(124) D. Court y P. Lapati, «The Research Process», estudio preparado por la *Educational Research Review and Advisory Group,* Proyecto del IDRC (International Development Research Centre), Ottawa, Canadá, abril de 1979.

VALORACION DE LA COMPETENCIA Y DE LA PROFESIONALIDAD DE LOS PROFESORES

Pese a la abundancia de estudios realizados, no está muy claro ni existe consenso acerca de lo que sea un «buen profesor». En palabras de Coombs, «las investigaciones sobre la competencia, hasta ahora, no han podido aislar ningún rasgo común a los buenos profesores» (125). Y no faltan los absolutamente pesimistas acerca de la posibilidad misma de individualizar efectos concretos que se deban a otras tantas acciones específicas del profesor, en un campo en el que no existen reglas precisas de acción. «La bibliografía existente», señala Averch, «presenta abundantes ejemplos de prácticas educativas que parecen haber influido de forma significativa en los resultados de los alumnos. Pero el problema es que, invariablemente, se encuentran otros estudios, de enfoque y metodología similares, que demuestran que prácticas idénticas son ineficaces. Así, pues, no tenemos una idea clara de por qué una práctica que parece eficaz en un caso resulta ineficaz en otro» (126)..

Cabe observar, sin embargo, que en los últimos años se han producido mutaciones que han dado lugar a un auténtico cambio en los términos, a menudo simplistas, en los que se abordaba el tema en los clásicos estudios sobre la eficacia del profesor. Y no están en juego los factores (o «correlatos potenciales») a los cuales deban atribuirse los resultados del aprendizaje, sino precisamente estos *resultados* en cuanto criterios para juzgar sobre la valía o no de los profesores.

En el esquema de Mitzel, que es el más amplio de los elaborados en este campo, se incluyen nada menos que cuatro categorías de variables: variables de *personalidad,* variables de *contexto,* variables relativas al *proceso* de enseñar-aprender y variables de *resultado.* La novedad en relación con esquemas anteriores radica en que el acento no se pone ya en la relación entre variables de personalidad y variables de resultado, sino en la relación entre las variables de proceso (los comportamientos en el aula) y las variables de resultado. Los rasgos de personalidad no son, pues, ya los únicos «correlatos potenciales» del profesor eficaz, sino que se prefiere atender a unas variables más relacionadas con su comportamiento en clase (que constituirán, en los futuros estudios, el único centro de verdadero interés de los investigadores).

Pero el criterio último para juzgar acerca del valor de estos factores sigue siendo como más tarde admitiría Gage, «el rendimiento de los alumnos o cualquier otro objetivo que se pretenda conseguir, sea cognoscitivo, afectivo o psicomotor» (127).

---

(125) A. Coombs, R. Blume, A. Newman y H. Wass, *The Proffesional Education of Teachers: A Humanistic Approach to Teacher Preparation, op. cit.*

(126) A. Averch y cols., *How Effective is Schooling? A Critical Review of Research,* Englewood Cliffs, New Jersey, Educational Technology Publications, 1974, p. 172.

(127) N. L. Gage, *Teacher Effectiveness and Teacher Education. The Search for a Scientific Basis,* Stanford University, Pacific Books Publisher, Palo Alto, 1972, p. 28.

Para las nuevas orientaciones, los resultados del aprendizaje no son ya el criterio por antonomasia para evaluar la calidad del profesor, y no sólo por la dificultad inherente a todo intento de identificar las complejas variables que originan tales resultados (dice Medley y Crook que «juzgar a un profesor por los resultados, en una situación en que haya otros factores que puedan determinarlos, no es justo ni lógico») (128), sino por una tendencia, cada vez más evidente en estos años, a distinguir, como elemento básico de juicio, entre la «competencia» y el comportamiento *eficaz*. Al paso que este último puede medirse por los efectos finales, la primera parece depender más del conjunto de capacidades que permiten al profesor disponer «tareas de enseñanza».

Si, desde la perspectiva de la «competencia», enseñar es tan sólo *disponer,* en el sentido de «organizar las contingencias de la clase de suerte que los niños vivan experiencias y emprendan actividades que sean favorables para el aprendizaje» (129), el acierto del profesor «no puede medirse ya en función de todo lo que el niño aprende, sino más bien en función de lo que éste hace, de las experiencias que tenga oportunidad de vivir» (130).

Por otra parte, no se advierte de qué modo podría evaluarse los resultados una competencia que, en la praxis corriente (según las investigaciones más recientes), no está relacionada con una definición preliminar de los objetivos. Si el profesor programa inspirándose en los fines generales de la educación, y por tanto prescindiendo de toda preocupación por predefinir resultados específicos, hay un aspecto de su valía como tal profesor que no puede medirse presuponiendo como parámetro único el logro concreto de unos resultados específicos, Este aspecto no tiene ciertamente nada de marginal, como resulta el hecho de que gran parte de las dificultades (e insuficiencias) que se presentan en la elaboración y realización de un proyecto educativo se deben casi siempre a unas opciones de enseñanza tomadas sin la necesaria conciencia de lo que requiere la definición de una *tarea de enseñanza.*

Detrás de la debilidad del activismo como *proyecto,* ¿no habrá quizá una insuficiencia teórica relacionada con una noción de la enseñanza como hecho meramente *instrumental,* es decir, que no requiere una reflexión específica ni, por ende, una competencia específica?

Si se analiza el concepto de «experiencia» de Dewey, fácilmente se advierte hasta qué punto, al *proyectar* (es decir, al controlar) una experiencia, puede ganarse o perderse algo de lo que estaba convencido de ganar o perder al teorizar sobre dicha experiencia como mero *principio* pedagógico.

Las situaciones mediante las cuales se pueden suscitar genuinas experiencias de pensamiento son, para Dewey, situaciones problemáticas cuya única for-

---

(128) M. Medley y P. R. Crook, «Research in Teacher Competency and Teaching Tasks», *Theory into Practice,* vol. XIX, n. 4, 1981, p. 297.

(129) *Ibid,* p. 295.

(130) *Ibid,* p. 297.

ma de control es la que se puede ejercitar mediante los dos criterios de la *continuidad* (ensanchamiento progresivo de la experiencias) y la *interacción* (importancia igual de los factores objetivos y subjetivos). Pero las situaciones problemáticas se pueden definir de muchos modos, cada uno de los cuales puede tener salidas que no siempre son las que se preveían, y ante las cuales la «experiencia» de Dewey se encuentra completamente inerme.

Una situación problemática no es nunca *epistemológicamente* neutra: puede estar dispuesta prescindiendo de toda preocupación por preestablecer jerarquías y prioridades en los contenidos de estudio, pero esto no le impedirá suscitar experiencias que se encuadran siempre en una concepción determinada del conocimiento y del saber.

En lo que se refiere al aumento de la capacidad de elaborar autónomamente informaciones y de cuestionar la realidad, una misma experiencia ofrece distintos resultados según esté más o menos contextualizada con arreglo a determinadas exigencias de control de la *calidad* del conocimiento mismo. Una situación problemática puede ser *real,* pero al mismo tiempo, poco o muy *compleja,* poco o muy *estructurada* (131). En cualquiera de estos casos se pueden perder o ganar muchas ventajas que, para Dewey, derivan del empleo del pensamiento en situaciones reales.

Una situación real, pero dispuesta sin la necesaria conciencia de que posee *efectivamente* distintos niveles de complejidad y estructuración, puede suscitar en algunos casos unas experiencias menos liberadoras de las que se supone que se dan en situaciones de *tarea.* Una situación puede ser *compleja,* pero no podrá ser a la vez *real* sin que las ventajas debidas al compromiso directo en una situación no se vean superadas por los riesgos conexos a la eventualidad de no encontrar las respuestas más adecuadas y de hallarlas en marcos de pensamiento demasiado reducidos.

Una situación *continua* de experiencias realizadas da mayor seguridad emotiva y motivacional, pero no siempre una mayor familiaridad con la situación permite salirse de los modos habituales de pensar. Una situación *discontinua* (o *disonante),* en cambio, da menos seguridad, pero entraña más posibilidades de ruptura con las viejas estructuras y de inducción al pensamiento creativo e independiente. Una situación *discontinua* se puede situar fuera, no sólo de la experiencia ya hecha, sino también de la experiencia posible, y precisamente por ello tener mayor poder de inducción a la creatividad y la divergencia; pero, en este caso, no puede ser una situación real.

---

(131) A juicio de David Hunt, se puede preparar una situación en distintos niveles de complejidad y estructuración, según el grado de desarrollo conceptual *(conceptual level)* de los alumnos. En general, «cuanto más alto es el CI de un alumno, es más fácilmente "asequible" con tareas complejas, pero poco estructuradas (...), mientras que los alumnos con bajo CI son más accesibles con formas de presentación más estructuradas, pero menos complejas» (D. Hunt, «Matching Models for Teacher Training», Bruce Joyce, Marsha Weil, *Perspectives for Reform in Teacher Education,* Englewoods Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1971, p. 59).

Una situación puede ser *continua* pero no interesante, o bien interesante pero carente de relaciones precisas de continuidad con las experiencias ya hechas. Una situación puede ser *continua e interesante,* pero no conseguir un ensanchamiento del interés por unas experiencias distintas y de los conceptos que permiten pensar sobre la realidad. Y así sucesivamente. Estos y otros muchos, son diferentes modos de disponer situaciones de experiencia, y el hecho de que a cada uno de ellos correspondan salidas que a menudo difieren mucho entre sí demuestra que una teoría de la experiencia no tiene gran valor proyectivo ni operativo si no se traduce en una teoría del *control* de la experiencia.

Por otra parte, hay que señalar también que la operatividad efectiva de un principio y de una variable no es la que se les atribuye en la teoría de origen. Se puede, por ejemplo, enseñar ideas generales y capacidades generales teniendo como teoría conductora una determinada concepción mental, pero los resultados efectivos dependen de la situación global en que se produzca la enseñanza. De hecho, es fácil redimensionar cierto nivel de *generalidad* a partir de un máximo de *indicatividad* (o de estructuración): en este caso, el contenido es general, pero se traduce en una *tarea de enseñanza* que le confiere un contenido específico.

COMPETENCIA DEL PROFESOR E INVESTIGACION ETNOGRAFICA EN EDUCACION

El estudio del modo de pensar y razonar de los profesores cuando se abordan problemas de educación se sitúa en una investigación social más amplia que presenta, respecto de las orientaciones precedentes (sustancialmente, la funcionalista y la neopositivista) estas tres características principales: 1) en la explicación de los fenómenos sociales desempeñan un papel preeminente las propias *perspectivas* de los componentes del cuerpo social; 2) la atención principal se dirige a las relaciones que se dan en los microniveles, no a las que existen en las estructuras sociales más vastas, y 3) no se concede mucha importancia a los criterios para la recogida de datos, ni se hace referencia explícita a la validez de los hallazgos.

En la orientación epistemológica inspirada en el funcionalismo, el sistema social se estudiaba como un todo, caracterizado por necesidades o funciones especiales a cuya satisfacción concurrirían las actividades de los distintos subsistemas interrelacionados entre sí, como la familia, el sistema económico, la comunidad y la escuela. Gran parte de la investigación se encaminaba a indagar acerca de la adecuación por tales subsistemas en relación con los objetivos predeterminados por el sistema más general. Pero «los objetivos, en sí, se consideraban como fundamentalmente no problemáticos» (132).

En la investigación social de inspiración neopositivista, en cambio, lo fundamental era lograr «una representación del sistema social como poseedor de

(132) D. Reynolds, «The Naturalistic Method of Educational and Social Research. A Marxist Critique», *Interchange,* vol. 11, n. 4, 1980-81, p. 78.

una existencia absolutamente independiente de las percepciones que de él tuvieran sus componentes» (133), por lo que: 1) las ciencias sociales tenían que proporcionar explicaciones de la realidad social completamente similares a las que eran propias de las ciencias naturales, y 2) las ciencias sociales debieran valerse de los mismos métodos de las ciencias naturales, tanto en la búsqueda de las explicaciones como en la evaluación de éstas.

Los modelos representados por estas dos orientaciones empezaron a entrar en crisis a partir de la década de 1970, cuando se hizo cada vez más evidente su inadecuación para explicar una realidad que, entre tanto, se había ido haciendo enormemente más compleja. Algunos autores observaron que la mejor comprensión del mundo social que se obtenía con la metodología neopositivista rendía, en realidad, mucho menos de lo que había prometido (134). Otros consideraron que la indagación social inspirada en el funcionalismo era incapaz de explicar los conflictos de valor y la insuficiente integración entre las partes del sistema social (135).

La incapacidad cada vez más manifiesta para ofrecer respuestas adecuadas para los grandes problemas de las modernas sociedades industriales conduce a una progresiva desconfianza hacia dichos modelos, y el papel mismo de los *expertos* comienza a ser motivo de sospecha (136). En el plano político, el fracaso de la investigación se manifiesta como rechazo del gradualismo y como retorno a las tesis de Marx. La adopción de una perspectiva de estudio marxista entraña la superación «tanto de cualquier indagación no contextualizada que se realice en los microniveles como de las muchas indagaciones (...) que se hacen en los microniveles y que no cuestionan la conciencia del hombre y le reconocen una independiencia insignificante respecto de la base economicosocial» (137).

Pero el hecho nuevo, en lo que respecta a la investigación en educación, es que los estudiosos recientes «prefieren utilizar la etnografía como método de recogida de datos y tienden todos a representarse 'naturalistamente' la riqueza y la complejidad de la vida social tal como es en la realidad» (138). Esta nueva orientación enlaza en parte con un renovado interés por la sociología del conocimiento. Según Berger y Luckmann, el conocimiento que los miembros de una comunidad tienen de sí mismos y de la continuidad de que forman parte es la clave para entender y explicarse lo que acontece en ésta (139).

---

(133) *Ibid,* p. 79.

(134) C. Wright-Mills, *The Sociological Imagination,* London, Harmondsworth, 1970.

(135) A. Gouldner, *The Coming Crisis in Western Sociology,* New York; Basik Books, 1970 (trad. al castellano).

(136) G. Bernbaum, *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education,* London; Macmillan, 1977.

(137) D. Reynolds, *art. cit.,* p. 86.

(138) *Ibid,* p. 80.

(139) P. Berger, P. Luckmann, *The Social Construction of Reality,* London; Allen Lane, 1971, p. 27 (trad. al castellano).

Por ello, «la sociología del conocimiento debe ante todo interesarse por lo que las personas saben de la realidad de cada día, en un plano no *teórico o preteórico*». Precisamente, este acontecimiento «constituye la fuente de los significados, sin los cuales no podría existir ninguna sociedad» (140).

En el ámbito de la sociología de la educación, resulta fundamental «una indagación del proceso por el cual quienes intervienen en actividades educativas construyen, tratan y definen su realidad de cada día. La índole del conocimiento escolar, la organización de la escuela, las ideologías de los profesores, cada resultado educativo, todo se hace relativo, y el objeto de la sociología de la educación consiste en descubrir qué constituye la realidad para quienes se encuentran en una situación dada, cómo llegan a esa concepción de la realidad y cuáles son las consecuencias sociales de estas interpretaciones» (141).

Desde esta perspectiva, Michael Young reprocha a los sociólogos el dar por descontados los problemas de los educadores, y recomienda que se decidan a tratar como problemáticas las categorías de legitimación de estos últimos, considerándolas como *realidades* propiamente dichas, construidas en unos contextos institucionales específicos. «Las categorías existentes, que para los padres, profesores, niños e investigadores diferencian la casa de la escuela, el aprendizaje del juego, lo académico de lo no académico y la destreza de la estupidez, deben concebirse como socialmente construidas, algunas de ellas con poder de imponer sus construcciones o significados sobre los demás» (142). Por ello es importante no sólo porqué existen todavía ciertas categorías dominantes, sino también en qué medida reciben la influencia de las estructuras sociales, políticas y económicas más amplias que existen fuera de la escuela (143).

La nueva investigacion *descriptiva* en educación se sitúa en este ámbito renovado de indagación social y ha dado ya algunas aportaciones importantes. Entre ellas, y no es la última, ha permitido verificar que «el problema de los objetivos, que durante tanto tiempo predominó en la discusión científica acerca de los currículos, no tiene importancia en la práctica de planificación de los profesores» (144), y que por tanto, la cuestión de los currículos, en su conjunto, es mucho más compleja, porque no se apoya en categorías deducibles lineal-mente de premisas de valor.

Un ejemplo de investigación descriptiva es la que estudia los conocimientos *prácticos* de los profesores, es decir, ese tipo particular de conocimientos que les guían en su trabajo. Según Elbaz, a quien se debe una de estas investigaciones, el supuesto de que en los profesores existe un bagaje bastante amplio de co-

---

(140) *Ibid,* p. 27.

(141) L. Barton, S. Walker, «Sociology of Education at the Crossroads», *Educationa Review,* vol. 30, n. 3, 1978, p. 38.

(142) M. F. D. Young, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education,* London, Macmillan, 1971, p. 2.

(143) *Ibid,* p. 2.

(144) P. L. Peterson, R. W. Marx, C. M. Clark, «Teacher Planning, Teacher Behavior and Student Achievement», *American Educational Research Journal,* vol. 15, 1978.

nocimientos (sobre la materia sobre la organización de la clase, sobre las experiencias de aprendizaje, sobre las necesidades, intereses y capacidad del niño, sobre el contexto social de la escuela, sobre sus propias capacidades y limitaciones como profesores «no constituyen una afirmación empírica acerca de la competencia real de los profesores, ni pretende ser un juicio de valor sobre sus conocimientos (...) Más bien responde al propósito de empezar a contemplar la actividad de enseñanza como ejercicio de un tipo especial de conocimientos con los que, al realizar su trabajo, afrontan todo tipo de tareas y problemas» (145).

(145) F. Elbaz, *art. cit.*

Originalmente publicado en la revista *Scuola e Cittá,* 1984, números 1 y 9. Se traduce y reimprime con la autorización del autor y de la revista.

Traducido por Liliana Piastra.

E S T U D I O S

EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR VINCULO ENTRE LA TEORIA Y LA PRACTICA (*)

ANGEL I. PEREZ GOMEZ (**)

Las recientes investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor suponen un nuevo enfoque del estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el ámbito escolar.

Incidir en el análisis de los procesos que desencadena el profesor, cuando planifica o cuando interviene en el aula, como factores clave de la eficacia y calidad de la enseñanza, supone un vuelco importante y una revisión radical de los planteamientos teóricos y orientaciones vigentes en nuestro contexto pedagógico.

Este significativo cambio de rumbo, que se manifiesta, en la actualidad, de manera convergente, en las más relevantes parcelas de la preocupación didáctica: diseño y desarrollo del currículum, investigación, evaluación didáctica, organización escolar, formación y perfeccionamiento del profesorado... exige unas imperiosas reconceptualización y reorganización teórica, que armonicen, dentro de una nueva perspectiva, planteamientos dispersos, investigaciones, experiencias aisladas, líneas de trabajo que, con bastante frecuencia, se desarrolla en ámbitos reducidos... y que con dificultad y en escaso número se trasladan a la práctica.

Es posible que la atención concentrada hoy en el profesor, y en particular en sus teorías pedagógicas más o menos explícitas, en sus estrategias, sus esquemas de procesamiento de información y adopción de decisiones, induzca y estimule tal labor de convergencia y reorganización teórica. Los trabajos y planteamientos de diferentes campos de investigación y experiencias didácticas deben integrarse, con mayor o menor profundidad, coherencia y flexibilidad, en

(*) Ponencia desarrollada en el Simposio «Teoría y práctica de la innovación en la formación y el perfeccionamiento del profesorado» que organizó la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado en Madrid en febrero de 1984.

(**) Universidad de Málaga.

la estructura semántica del profesor. Sólo así tienen alguna posibilidad de configurar y orientar el desarrollo de la práctica.

En el presente trabajo intentaré abordar esta rica y compleja temática en dos secciones complementarias: la primera, plantea la necesidad de desarrollar en profundidad una reconceptuación de la teoría didáctica y de sus métodos y estrategias de investigación, proponiendo el pensamiento del profesor como eje y factor de la práctica. En la segunda, se presentan algunos modelos y métodos de análisis del pensamiento del profesor y se extraen los principios que hoy se ofrecen como adquisiciones provisionales de las investigaciones y experiencias en este ámbito.

1. RECONCEPTUACION DIDACTICA: EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR COMO FACTOR DE MEDIACION

En el panorama internacional de la investigación didáctica puede apreciarse la existencia de una fase o período de reajuste y creación teórica y metodológica. No me atrevería a calificarlo de período revolucionario en el sentido Kuhnniano del término, porque parece pretencioso y porque, en didáctica, no hemos conocido todavía la implantación de paradigmas mayoritariamente aceptados. Tal vez sea más apropiado considerar que nos encontramos en una fase preparadigmática.

En cualquier caso, el movimiento de reconceptuación existe y existe en profundidad:

— Dentro de la perspectiva curricular se detecta hoy una traslación desde las definiciones limitadas del empirismo conceptual (Johnson, 1967) (Possner, 1978) al movimiento reconstruccionista (Tanner y Tanner, 1980) o reconceptualista (Pinar, 1975; Reid, 1979; Apple, 1979; Lawn, 1981) que subraya el carácter singular de toda práctica didáctica, la necesidad de integrar contenidos y métodos, procesos y productos, conocimientos y estrategias, ciencia, técnica y arte para elaborar proyectos curriculares como esquemas de trabajo de carácter integrado y flexible que sean relevantes para el alumno y puedan utilizarse en diferentes circunstancias.

— Paralelamente, se abandona el modelo de programación por objetivos operativos de comportamiento observable (Popham, 1970; Mager, 1974; Estarellas, 1972) como modelo mayoritariamente aceptado, en favor de concepciones más flexibles, dinámicas e integradas de diseño (Modelo procesual de Stenhouse, 1975, Mac Donald-Ross, 1973) que permitan afrontar la riqueza, fluidez y complejidad de la vida en el aula en sus aspectos previstos e imprevisibles, explícitos u ocultos.

— En el ámbito de la investigación didáctica, se produce también en los últimos diez años una traslación desde los modelos mecánicos de investigación

«proceso-producto» (Flanders, 1965; Simon y Boyer, 1979; Rosenshine, 1971) bajo el imperio de la interpretación estricta y limitada del método hipotético deductivo: «La cultura del positivismo» (Giroux, 1981), hasta modelos de carácter mediacional (Winne y Marx, 1977-1982; Rothkopf, 1981) y de perspectiva ecológica (Doyle, 1977, 1979; Bronnfenbrenner, 1979), más preocupados por identificar y analizar los procesos internos que median entre los estímulos instructivos y los resultados observables de aprendizaje y los factores y procesos del contexto que, funcionando como un organismo vivo, limitan y presionan, de forma ininterrumpida, aunque no siempre explícita, el pensamiento y la conducta del alumno como individuo y como grupo. En este mismo sentido, conviene resaltar el tránsito del dominio absoluto del procedimiento y modelos cuantitativos de análisis al desarrollo de planteamientos cualitativos de investigación didáctica (Guba, 1981; Pérez Gómez, A., 1983).

— En la perspectiva del análisis de la comunicación en al aula, también se puede contemplar en los últimos veinte años un proceso evolutivo desde la aplicación relativamente rigurosa de los postulados de la teoría matemática de la información (Shanon, Weber) hasta la aceptacion y desarrollo más o menos flexible de los planteamientos cibernéticos (Weinner, Landa) y la utilización, en la actualidad, de un concepto más complejo de la comunicación en el aula como sistema abierto, que incorpora las aportaciones de la semiótica, la psicología social, el interaccionismo simbológico, etno-metodología... (Green y Wallat, 1981; Wilkinson, L., 1982; Green, J. C., 1983; Salomón, 1981) para afrontar el análisis de las transaciones (no sólo académicas) plurales, simbólicas y simultáneas que se dan en el escenario psicosocial que, de forma singular, compone cada grupo de aula.

— En el ámbito de la evaluación, por otra parte, se detecta también un cambio profundamente significativo en el énfasis puesto en el objeto y en el método de evaluación. De considerar casi exclusivamente el rendimiento académico del alumno, los resultados observables de aprendizaje a corto plazo, la evaluación del producto (Robbit, Thordike, Popham...) se pasa a considerar la evaluación como proceso y evaluación sobre los procesos de enseñanza de aprendizaje que se desarrollan en el marco de la clase. Sólo comprendiendo la génesis, la historia, la sucesión compleja de fenómenos y acontecimientos, pueden explicarse las conductas y resultados del aprendizaje. Se amplía el objeto de la evaluación (del alumno se pasa a la institución, de los resultados al proceso, de las conductas observables y a corto plazo a las estrategias y mecanismos cognitivos más relevantes y definitivos), se amplían los métodos y procedimientos de evaluación (de la utilización en exclusiva de tests o pruebas estandarizadas a mecanismos y procedimientos de contraste y análisis prioritariamente cualitativo). Se amplía el sentido y la orientación (el objetivo básico es más bien la descripción de situaciones y la clarificacón de procesos de mera valoración y clasificación de rendimientos) y se amplía, en definitiva, la propia finalidad (en último término la evaluación debe cumplir una neta función didáctica: recoger, ordenar, contrastar y difundir la información de diferentes fuentes entre diversas

audiencias para favorecer la adopción racional de decisiones futuras) (Cronbach, 1980; MacDonald, 1976; House, 1980; Parlett y Hamilton, 1982).

Por último, se detecta con fuerza este movimiento de reconceptuación en el ámbito de la formación y perfeccionamiento del profesorado. Se abandona el concepto del profesor como mero técnico ocupado en aplicación rutinaria de recetas y mecanismos de intervención diseñados y ofrecidos desde fuera y se propugna un papel más activo del profesor en el diseño, desarrollo, evaluación y reformulación de estrategias y programas experimentales de intervención didáctica. Desde esta perspectiva, la formación del profesor no reside tanto en la adquisición de conocimientos disciplinares y de rutinas didácticas como en el desarrollo de capacidades de procesamiento, diagnóstico, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos. (Clark, 1978, 1980; Jinger, 1981; Joyce, 1980; Stenhouse, Elliott, 1980).

En el conjunto de estos ámbitos, en los que destaca un movimiento significativo de reconceptuación, subyacen unos supuestos básicos que podemos considerar comunes que, de forma breve, paso a considerar a continuación:

— Emerge con fuerza la necesidad en la problemática teórico-práctica de la didáctica, de trasladarse del mundo de los comportamientos y acontecimientos observables al mundo de los significados. Lo que importa realmente no es la textura de la epidermis escolar considerada en sí, sino el flujo de acontecimientos y transaciones (explícitas y tácitas), generalmente simbólicas, que se desarrollan en el escenario vivo y complejo de un aula. Lo que realmente están enseñando el profesor y el contexto y lo que realmente está aprendiendo el alumno se haya programado o no.

— Para comprender el significado real y complejo del flujo de acontecimientos y transaciones simbólicas en el aula es preciso conceder consideración prioritaria a las variables mediacionales, del profesor, del alumno y del contexto.

El pensamiento del profesor aparece como el factor determinante tanto de su actuación pre e interactiva, como de la definición y desarrollo de la estructura de las tareas académicas que rige la vida del aula. Aún así, los resultados reales de aprendizaje no pueden considerarse como resultados directos de las actuaciones del profesor. El alumno, al utilizar sus propios instrumentos de captación y selección y sus estrategias, previamente adquiridas, de procesamiento e interpretación, mediatiza, anulándolo, deformándolo o potenciándolo, el efecto de los estímulos instructivos que pone en juego la actuación del profesor.

Del mismo modo, la estructura de las tareas académicas que regula la vida académica y la actividad de los alumnos encuentra su verdadero sentido, desde la perspectiva del alumno, al ubicarse en un escenario de intercambio definido por constricciones y posibilidades físicas, de orden espacial y temporal, y por las posibilidades que caracterizan al clima psicosocial del centro y del aula.

No basta, por tanto, para comprender el efecto real de la vida en las aulas, relacionar la actuación del profesor con el comportamiento observable del alumno. A un análisis así de somero se le escapa la riqueza de los intercambios y el grado de implicación real del alumno en las actividades académicas en virtud del significado que particularmente les confiere.

Del supuesto precedente se deriva la necesidad de considerar dos aspectos relevantes e indisociables de la vida en el aula:

— La estructura de las tareas académicas que define la naturaleza de las actividades de enseñanza-aprendizaje y su ordenación secuenciada, así como su importancia relativa en el intercambio escolar de actuaciones por calificaciones.

— La estructura social de participación, que se refiere a la naturaleza misma de los procesos de intercambio psicosocial que, como en cualquier grupo social relativamente estable, se dan en el grupo del aula. Por tanto, hace referencia a la definición, reproducción o cambio de papeles, a la dinámica de grupo, a la génesis de expectativas y procesos de atribución, a las formas de establecer las normas que regulan el comportamiento colectivo y los sistemas de gestión y participación colectiva.

La estructura de tareas académicas, el proyecto de intervención didáctica, no tiene potencialidad, a pesar de la importancia, al margen e idependientemente de la estructura social de participación. Un modelo didáctico que se refiera sólo a la estructura académica de tareas adquirirá muy distinta significación según la estructura social de participación en la que se incorpore. Del mismo modo, la caracterización de los intercambios psicosociales en el aula depende, en gran medida, del proyecto didáctico que se lleve a cabo y de las actividades y transacciones que requiera o genere.

— La simple mediación anteriormente indicada obliga a afirmar el carácter singular de los procesos y transaciones simbólicas de cada grupo de aula. Lo que en realidad se enseña y se aprende en cada aula, el flujo de significados que se generan, se intercambian y se asimilan en el aula depende, en gran medida, de la situación. Cada aula consiste en una combinación única de personalidades, constricciones y oportunidades. Puede considerarse como un sistema abierto en continua evolución donde los elementos personales, materiales y contextuales gozan de relativa autonomía funcional, y se ven también configurados por la acción de otros sistemas extraescolares a los que pertenecen. La comprensión, por tanto, de la vida en el aula, del intercambio real de significados que se generan y transmiten en los procesos de enseñanza-aprendizaje, requiere el análisis de lo singular, evolutivo e irrepetible. La pretensión de generalizar y de elaborar teorías prescriptivas, que se aplican de forma directa, encuentra aquí, en la naturaleza singular del intercambio en cada espacio ecológico, una resistencia insoslayable que limita su validez y su sentido.

— En consecuencia los modelos, estrategias metodológicas y técnicas instrumentales de investigación de estos espacios singulares y cambiantes de intercambios simbólicos deben romper los límites estrictos del modelo experimental, de laboratorio, que se basan en el control y la neutralización de las variables intervinientes y en la manipulación de la variable independiente. Se requiere un modelo que amplíe los márgenes para dar cabida al estudio de la realidad en su complejidad natural, sin control ni manipulación externa de variables que condicionen los intercambios y distorsionen la naturaleza y el flujo de los significados. Hay que fijarse en los modelos utilizados en antropología, que respetan el espacio natural, que se centran en el análisis de casos, que se apoyan en la observación participante, en el contraste de interpretaciones, la triangulación, en el diseño de enfoque progresivo, en la aprehensión de acontecimientos y representaciones... (Cuba, 1981; Green y Wallat, 1981; Bodgan y Biklen, 1982; Sprindler, 1982; Spradley, 1980).

— La investigación naturalista puede romper el aislamiento endémico y el divorcio histórico entre investigación e intervención didáctica. La investigación experimental o casi experimental, dentro del paradigma proceso-producto, pretende establecer nexos causales y directos entre la actividad del profesor y el rendimiento académico del alumno. Una vez consolidado este conocimiento causal generalizable que se genera en la investigación, fácilmente pueden formularse un conjunto de reglas técnicas que relacionan determinados medios con determinados fines. Dichas reglas técnicas constituyen el eje de la formación y el entrenamiento del profesorado y gobiernan su ejercicio. El profesor es un técnico que administra y ordena la acción académica conforme a reglas derivadas de un conocimiento lejano y externo en cuya producción no ha participado. Del laboratorio a la acción hay un salto, una discontinuidad que provoca el aislamiento y la incomprensión de ambos polos.

Por el contrario, en la perspectiva naturalista se produce un conocimiento directamente aplicable a la intervención didáctica si el contexto es el mismo o equiparable. En el peor de los casos se genera un conocimiento formal de procedimientos, estrategias y técnicas de análisis, intervención y evaluación de la vida en el aula que puede orientar cualquier otra práctica educativa.

La implicación del profesor en tareas, no sólo de docencia y regulación de intercambios conforme a reglas técnicas impuestas desde fuera, sino de elaboración de proyectos, análisis de procesos y resultados y nueva formulación de su intervención, genera una nueva perspectiva, denominada *investigación en la acción* (Elliott, 1980, 1982).

Este nuevo enfoque que vincula el movimiento de desarrollo e innovación curricular con la investigación didáctica y con la formación permanente del profesorado puede resultar verdaderamente fecundo porque conceptúa los problemas de la enseñanza desde la misma perspectiva de acción que deben utilizar quienes se enfrentan a los problemas y tensiones de la práctica didáctica.

— Dentro, pues, de esta segunda perspectiva, la intervención del profesor en el aula no puede considerarse como meramente instrumental o mecánica, sino como realmente sustantiva. El profesor diseña y modela el escenario en armonía con los principios y supuestos que alimentan el proyecto curricular que asume, recrea y concreta en una estructura académica de tareas. Vive dentro de una estructura social de participación que padece a la vez que ayuda a configurarla y transofmarla; observa y evalúa los procesos de enseñanza, las reacciones activas o pasivas de los alumnos, y las consecuencias de la implicación de éstos en las tareas académicas, en la estructura psicosocial del aula, para el desarrollo de su pensamiento y su conducta.

Pues bien, dentro de este nuevo y enriquecedor concepto de la función del profesor, una de las tareas prioritarias de la investigación didáctica consistirá en identificar y explicar la perspectiva educativa, la plataforma teórica explícita o tácita desde la que los profesores interpretan la enseñanza, identifican, diagnostican y establecen prescripciones para los problemas de su intervención.

En la segunda parte de este trabajo intentaré abordar esta importante problemática: la relevancia del pensamiento del profesor como factor condicionante de la vida en el aula. Las teorías y modelos, las estrategias de procesamiento y adopción de decisiones, los valores y sistemas de creencias..., constituyen la estructura semántica del profesor, desde la cual no sólo construye y elabora su proyecto de intervención mejor o peor definido, más o menos concreto, sino que también interpreta las reacciones de los alumnos, valora los procesos y evalúa conductas y resultados.

2. EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR COMO VINCULO MEDIADOR ENTRE LA TEORIA Y LA PRACTICA

Bajo este concepto «pensamiento del profesor» suele agruparse el conjunto de procesos básicos que pasan por la mente del profesor cuando organiza, dirige y desarrolla su comportamiento preactivo e interactivo en la enseñanza.

Como hemos podido comprobar en la primera parte de este trabajo, hoy día se concibe la enseñanza como una compleja tarea que desarrolla el profesor en un medio psicosocial cuajado de intercambios y transiciones simbólicas gran medida imprevisibles. Dicha tarea consiste en establecer una estructura de actividades académicas que, en el marco de un sistema peculiar de relaciones sociales, provoque la activación del pensamiento del alumno y desencadenen, por tanto, procesos de aprendizaje que se consideren deseables.

El profesor, pues, no es un mero transmisor de conocimientos convenientemente ordenados en virtud de la capacidad cognitiva del alumno. Como afir-

ma Joyce (1980), el profesor, lo pretenda o no, es un poderoso agente que determina el flujo de estímulos que rodean al alumno:

— Al determinar la naturaleza de la actividad académica, al establecer el proyecto curricular y el sistema de instrucción que envuelven al alumno en un flujo particular de actividades.

— Al construir o contribuir a construir el sistema social que regula los intercambios en el grupo del aula.

— Al establecer el ritmo y duración de los diferentes procesos instructivos, su importancia relativa en los intercambios de evaluación y los cauces y procedimientos de cambio o alteración.

Para que el profesor atienda, con garantías, este variado conjunto de tareas, en el ámbito complejo del grupo de aula, debe recibir una formación que proporcione:

— La adquisición y desarrollo de estrategias y habilidades técnicas para la instrucción y gobierno del aula.

— El conocimiento de la disciplina o ámbito disciplinar.

— El desarrollo de conceptos y teorías que permitan observar, comprender y pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

— Un concepto de lo que es y puede ser la profesión educativa.

Los dos últimos aspectos de esta formación se refieren al pensamiento del profesor en lo relativo a la enseñanza y su contexto, y sobre ello se centran las investigaciones que consideraremos a continuación.

Para Jinger (1981) la investigación sobre el pensamiento de profesores debe abarcar cuatro parcelas:

— la planificación del profesor

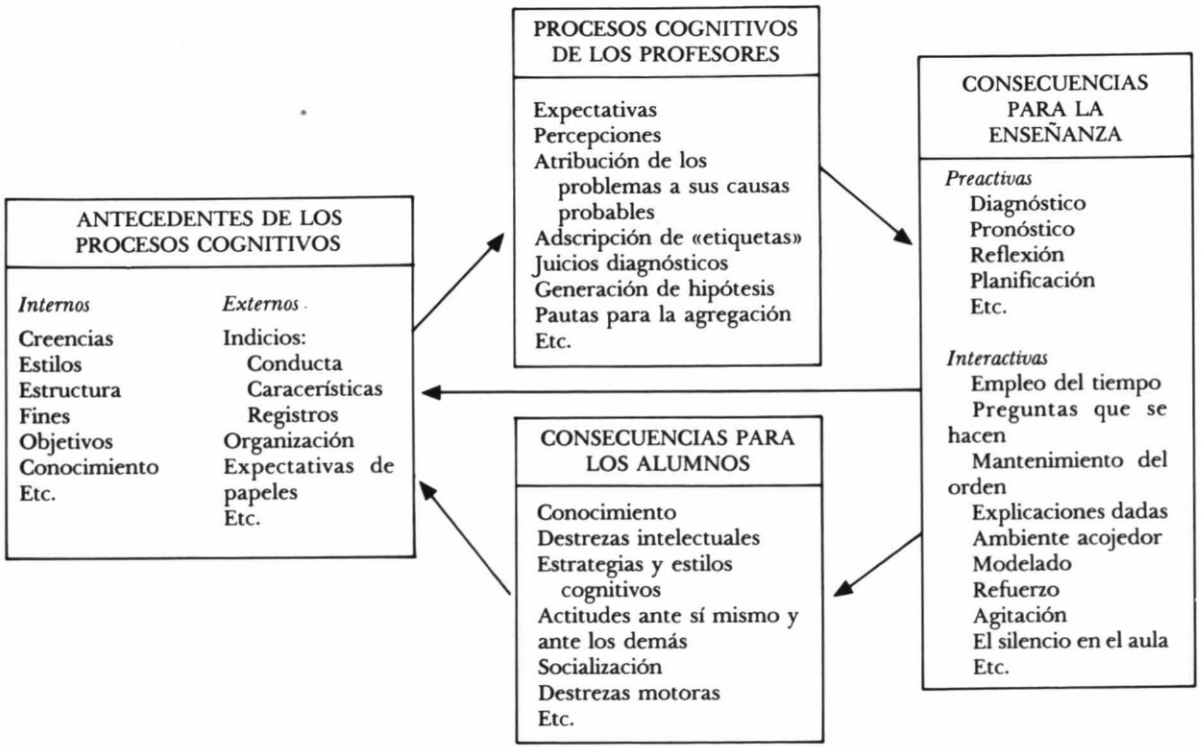
— el juicio y la valoración

— la adopción de decisiones en la enseñanza interactiva

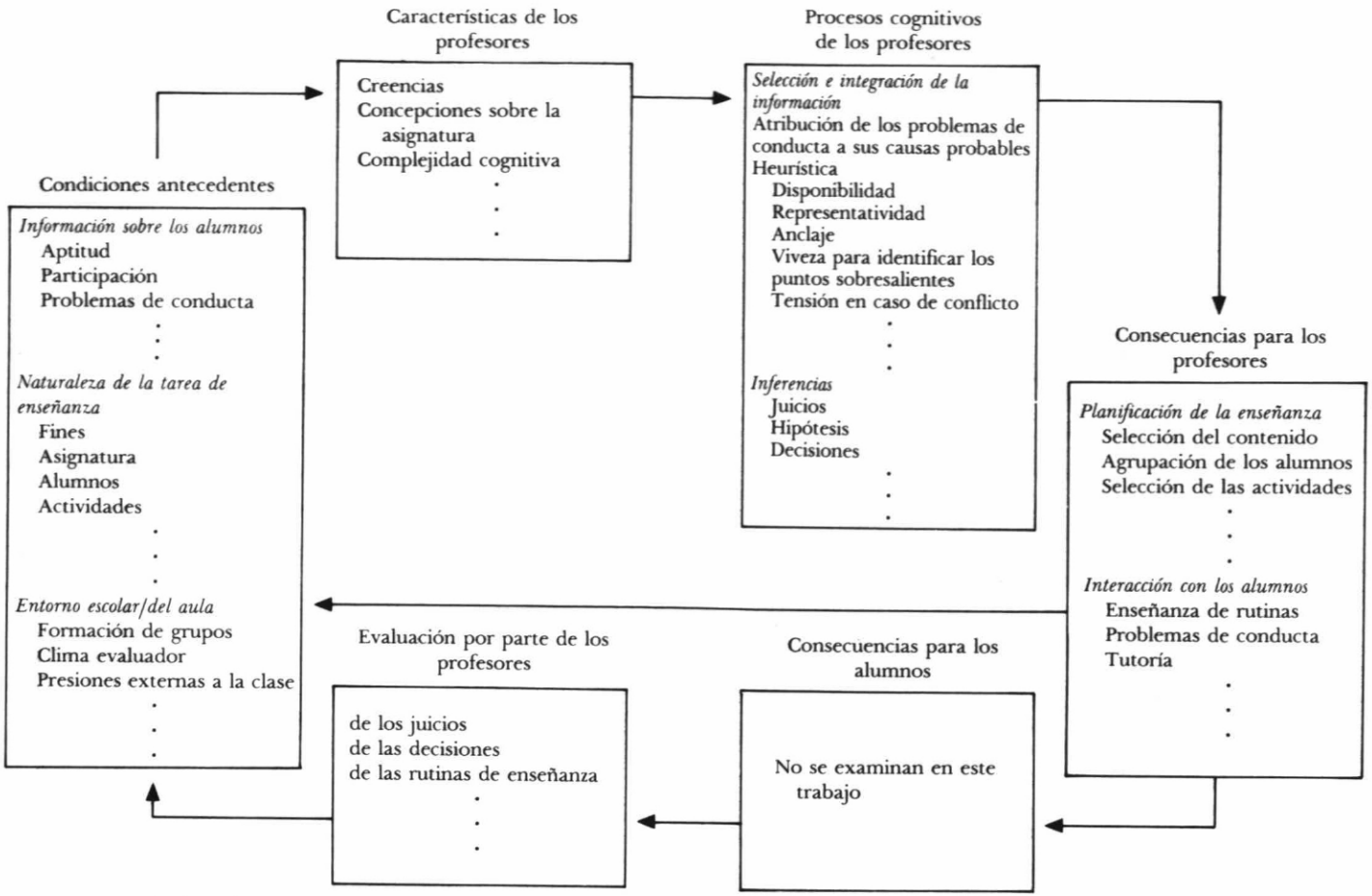
— las perspectivas y teorías implícitas

En los modelos de Gage (1975), ***cuadro 1,*** y Munby (1982), ***cuadro 2,*** de estructura muy similar, puede apreciarse el esquema que orienta las investigaciones actuales sobre el pensamiento del profesor.

El núcleo de la investigación de ambos modelos es el análisis de los *procesos cognitivos* del profesor. Estos procesos no pueden comprenderse en su naturaleza y funcionamiento sin referencia a los *antecedentes* internos y externos que con-



Cuadro n.º 1. Modelo conceptual general del procesamiento clínico de información en la enseñanza y el aprendizaje (Gage)



Cuadro n.º 2. Esquema-resumen del ámbito de las investigaciones sobre los juicios, decisiones y conducta de los profesores (Munby)

dicionan su configuración actual. La naturaleza de los mismos y sus peculiares formas de funcionamiento provocan *consecuencias* en dos tareas claves: *la enseñanza preactiva* y *la enseñanza interactiva.* Por último, las actividades de enseñanza que se ponen en marcha como resultado de aquellos procesos y decisiones producen *consecuencias en el desarrollo* cognitivo, afectivo, social y psicomotor *del alumno.*

Puede apreciarse que, en ambos modelos, aparece un concepto sistémico, donde los antecedentes y consecuencias intercambian alternativamente sus funciones. Este carácter sistémico obliga a considerar los influjos recíprocos si queremos entender, en realidad, la naturaleza de cualquiera de los procesos implicados. Las consecuencias, por ejemplo, de la enseñanza interactiva en las actitudes o en los estilos cognitivos del alumno pueden modificar las expectativas del profesor, si éste se halla lo suficientemente abierto. A su vez, un sistema rígido e irracional de expectativas y atribuciones en el profesor puede generar un intercambio que empobrezca, por ejemplo, el desarrollo cognitivo del alumno.

La investigación sobre el pensamiento del profesor se extiende al análisis de cada uno de los núcleos de estos modelos y de sus relaciones recíprocas. En este trabajo vamos a considerar únicamente la investigación que se refiere a dos aspectos de tan amplio panorama:

— Los procesos implicados en la adopción de decisiones durante la enseñanza preactiva, procesos de planificación.

— Los procesos cognitivos implicados en el procesamiento de información durante la enseñanza interactiva.

LOS PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS EN LA ADOPCION DE DECISIONES (*DECISION MAKING*)

Shavelson (1978, 1983, 1981), Clark y Jinger (1980), Borko (1980), Morine-Desmiere (1979), pueden considerarse como los investigadores más representativos de esta corriente que se propone explicar y entender las actividades deliveradas que el profesor lleva a cabo en la enseñanza preactiva, cuando dispone de tiempo para la reflexión.

Cuando el profesor planifica, con tiempo y recursos, sin la presencia de los alumnos, formula un curso de acción, para el futuro, que considera conveniente. Este proceso reflexivo de análisis y adopción de decisiones que se encaminan a orientar y organizar la acción futura en el aula, puede considerarse como un proceso de intervención no técnica sino tecnológica (Bunge 1976, 1974; Quintanilla 1980, 1977; Rapp. 1974). La intervención tecnológica es una acción o red de acciones intencionales racionalmente planificada, tanto porque se inspira en el conocimiento científico existente, como porque elabora normas o reglas de acción reguladas por el método científico.

Este proceso de planificación racional de la acción requiere las siguientes tareas básicas:

— efectuar el análisis de la situación problemática sobre la que se actúa;

— efectuar el análisis crítico de los objetivos que se proponen como metas de la intervención;

— establecer cursos alternativos de acción;

— optar racionalmente por uno determinado en función de las previsibles consecuencias;

— observar el desarrollo;

— evaluar resultados y procesos, explícitos e implícitos.

Cuando la intervención tecnológica o planificación racional de la acción futura se refiere a individuos o grupos humanos con su historia individual y colectiva, con una estructura semántica singular, que se mueven y se influyen en un contexto físico y psicosocial cargado de intencionalidad, intercambiando significados y proyectando interpretaciones, atribuciones..., en cada uno de los pasos o tareas básicas precedentes, se abre un espacio, una brecha de polisemia y ambigüedad que envuelve la planificación en un halo de incertidumbre e imprevisibilidad. La planificación racional del profesor, su diseño preactivo se acerca más al modelo clínico que al modelo del ingeniero (Quintanilla, 1977; Jangel, 1975).

El problema que hoy nos ocupa, el análisis e investigación de la planificación del profesor se ha desarrollado en torno a modelos (Clark y Jinger, 1980; **cuadro 3**, Shavelson, 1983, **cuadro 4**) sistémicos que abarcan las siguientes dimensiones:

— los factores que influyen la planificación del profesor;

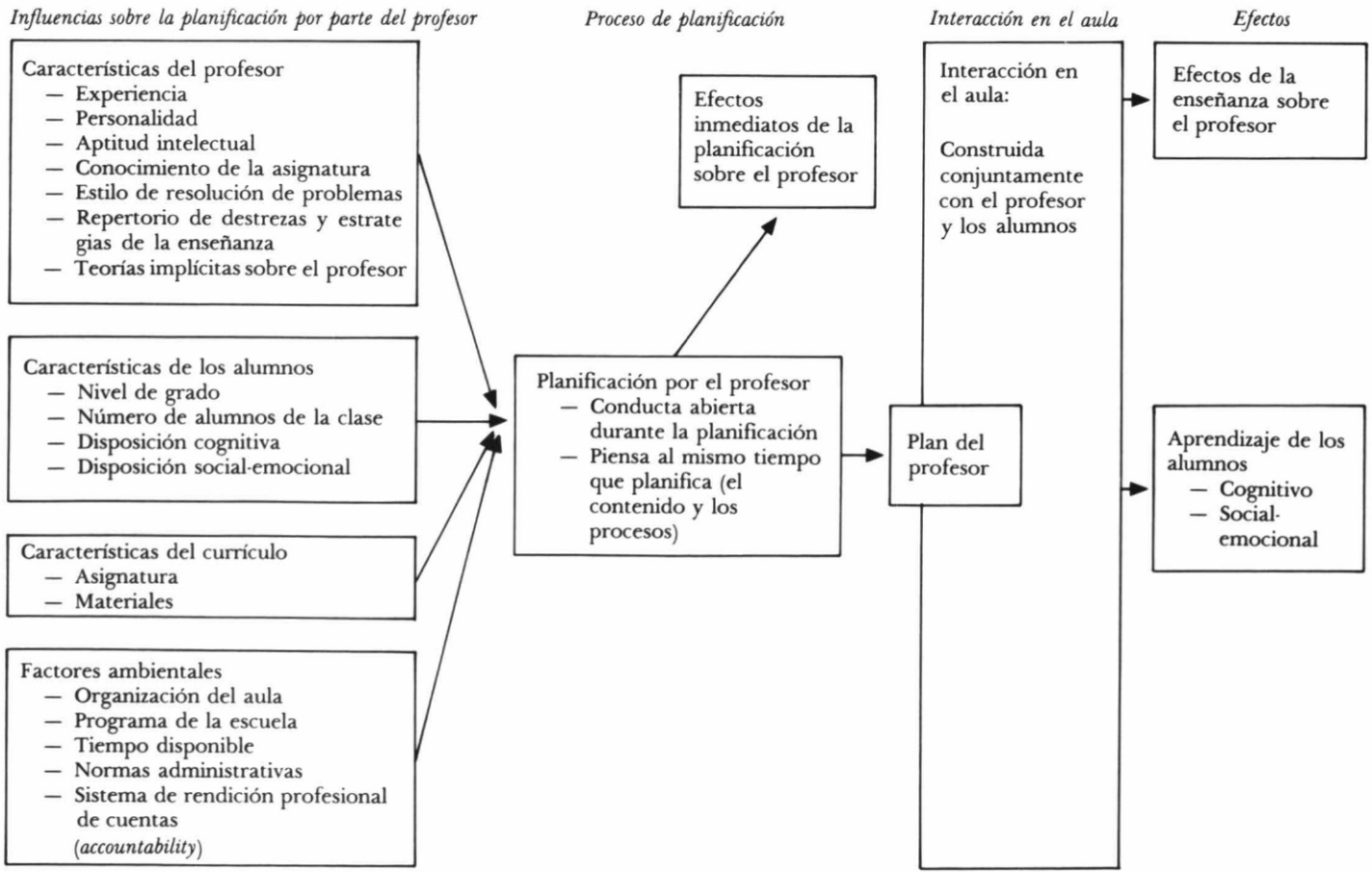
— los procesos que constituyen la actividad de planificar;

— los productos de la planificación;

— los efectos reales de la planificación en los alumnos y en el mismo profesor.

Las dos primeras dimensiones hacen referencia clara al pensamiento, creencias y teorías explícitas o tácitas que posee y activa el profesor.

Aunque, entre los factores que influyen y condicionan la actividad planificadora del profesor, se encuentran limitaciones y constricciones externas (características de los alumnos, características del curriculum y proyecto didáctico y factores ambientales de naturaleza material, institucional y psicosocial), es evidente que los mismos quedan modelados y matizados por la representación y manipulación subjetiva que el profesor tiene de las mismas.



Cuadro n.º 3. Modelo de investigación sobre la planificación de la enseñanza por parte del profesor (Clark y Jinger)



Cuadro n.º 4. Algunos autores que contribuyen a los juicios y decisiones pedagógicos de los profesores (de Shavelson y Stern, 1981, p. 472).

Por ello, la investigación, en este terreno, no debe detenerse sólo en el análisis de las características externas que condicionan la actividad del profesor sino, fundamentalmente, en el reflejo de las mismas en su mente, para detectar lo que aquéllas realmente significan y cómo condicionan la planificación. Del mismo modo, y por similares razones, el análisis de cómo planifica el profesor debe abarcar tanto el estudio del comportamiento observable como los procesos mentales que intervienen y subyacen en el mismo: percepción, memoria, juicio, estrategias, interpretaciones... Otro ámbito de estudio de especial importancia es el análisis de las causas y motivos externos de la planificación o ausencia de planificación del profesor. Por último, es necesario analizar los efectos plurales de la planificación y las repercusiones que tales efectos tienen en el pensamiento del profesor y sus futuros procesos de planificación.

Es evidente que los métodos de investigación han de adaptarse a las peculiaridades y naturaleza de los problemas planteados. Si se pretende identificar los procesos mentales, la principal fuente de información es el propio profesor, su relato acerca de los procesos de pensamiento que utiliza en cada momento. Informes que se obtienen mediante encuestas y entrevistas, diarios académicos, o procedimientos de «pensar en alto», formular oralmente sus pensamientos y decisiones, mientras organiza y diseña su futura intervención.

Como puede apreciarse, los métodos que se utilizan de manera generalizada en la investigación del pensamiento preactivo del profesor son de naturaleza fenomenológica. Y no podrá ser de otra forma si el objeto de la investigación es no sólo los comportamientos explícitos y observables, sino los procesos mentales y frecuentemente ignorados por el propio profesor, y los significados de las actuaciones propias y ajenas.

Como síntesis de los descubrimientos en esta esfera de la investigación didáctica, y siguiendo a Clark y Jinger (1980), y Gage (1975) se pueden ofrecer las siguientes conclusiones:

1. El profesor frecuentemente no es consciente de los procesos cognitivos que utiliza cuando planifica ni de los factores internos que condicionan sus decisiones. Por ello, las tareas de planificación difícilmente pueden considerarse, en la práctica generalizada, como procesos de planificación racional de la acción futura. Normalmente son más bien procesos cargados de reproducción de comportamientos tradicionales aprendidos por imitación, o diseños intuitivos, que expresan más una reacción de rechazo a formas rutinarias de proceder que se imponen desde fuera que un contraste elaborado a partir del análisis racional.

La planificación de la actuación, tradicionalmente olvidada en la formación y perfeccionamiento del profesorado, o constreñida a modelos reduccionistas, mecánicos y simplistas de programación por objetivos operativos de conducta, constituye «el mundo oculto de la enseñanza» que mina y condiciona en profundidad el desarrollo cualitativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

2. Consciente o no, de sus procesos, de los influjos de factores internos o externos y de la riqueza y relevancia de sus consecuencias, el profesor planifica. Y aunque su diseño sea difuso e invisible incluso para él mismo, supone el marco de referencia donde se integran y adquieren sentido sus actuaciones futuras. Cuanto más difuso e inconsciente sea dicho marco, más intransigente, pertinaz e inflexible será su posición. Cuando el profesor ignora el carácter condicionado e histórico de su pensamiento pedagógico, cuando ignora los factores que lo generan y reproducen y las mismas peculiaridades de su funcionamiento, carece de las herramientas cognitivas para criticarlo y adaptarse a las realidades fluidas, complejas y cambiantes del aula. Este marco teórico es más un esquema casi reflejo de comportamiento que una estructura cognitiva capaz de diagnóstico, experimentación y solución de problemas.

3. En teoría, no existe una forma única y óptima de planificar sino diferentes y plurales enfoques. En la práctica, los profesores tampoco siguen el modelo lineal de programación por objetivos, único modelo de planificación que se ha enseñado y difundido con profusión durante la formación del profesorado.

Por lo general, los profesores comienzan con una idea difusa de la actividad que pretenden desarrollar en la práctica. En el proceso de planificación, dicha

idea se va elaborando y adaptando a los intereses y necesidades del alumno y del profesor, a la orientación implícita en el proyecto curricular, a los medios y recursos didácticos disponibles, a la configuración del espacio y del tiempo, al clima psicosocial del aula. En cualquier caso, sigue manteniendo su carácter difuso y sus espacios de indeterminación o flexibilidad, pues aparece clara la idea de que las tareas académicas se desarrollan después en una red de complejas interacciones sociales, abierta a la sorpresa y, en gran medida, penetrada por la incertidumbre. Cuando se impone un modelo único de planificación rígida, que predetermina de forma pormenorizada cuántos contenidos, métodos y técnicas deben utilizarse y la propia secuencia de cada actividad, o se constriñe la vida del aula impidiendo la expresión y aparición natural de acontecimientos no previstos y desarrollos innovadores, de la mano de una disciplina férrea, o el profesor circunscribe su atención a un conjunto reducido de acontecimientos previamente prescritos e ignora la riqueza de los procesos reales de enseñanza-aprendizaje en el aula.

4. La planificación del profesor puede considerarse la actividad más importante para vincular el pensamiento y la acción, para transformar el proyecto curricular, el diseño, en esquemas de desarrollo circular. Cuando el profesor planifica, o ignora la planificación, está determinando una forma de concretar la estructura académica de tareas y la estructura social de participación. La acción se desarrolla de todos modos y la planificación de la misma, o su ausencia, lo que determina es el control, racional o no, de la intervención.

Los procesos cognitivos que se activan en la planificación incrementan la concrección y el control de la actividad didáctica, provocan el análisis de los objetivos, de los procesos y sus consecuencias y, por ello, conducen al contraste y proliferación de cursos alternativos de acción. En definitiva, inducen a la reflexión sobre la propia práctica y, con ello, al perfeccionamiento profesional del profesor, al comprender mejor los procesos y consecuencias que sus decisiones y propuestas desencadenan.

De esta reflexión sobre la práctica deben surgir, también, los interrogantes y problemas que orientan las líneas de la investigación didáctica.

5. Una conclusión de las diferentes investigaciones sobre planificación, es la importancia de los planes que se realizan en los primeros días del curso, y las resistencias por parte de los profesores a modificar su organización inicial.

En los primeros días o semanas del curso académico el profesor adopta decisiones que establecen una estructura de reglas, valores, rutinas, esquemas, expectativas, sistemas de organización y normas de convivencia, estudio y participación cuyos efectos se prolongan a lo largo del curso.

En estos momentos iniciales, cada individuo y cada grupo, dentro del aula, tantea sus posibilidades, establece sus compromisos y fidelidades. Se hace con sus espacios de influencia y contribuye a configurar un equilibrio más o menos estable. Emerge un sistema de relaciones y de trabajo desde el cual se establecen las normas de actuación académica y de intercambio psicosocial.

En el futuro, aunque la estructura académica se manifieste ineficaz, poco apropiada, pobre en los procesos y resultados de aprendizaje, el profesor se resistirá con fuerza a alterarla y transformarla. Normalmente, intentará mantener en esencia, el sistema establecido y matizarla sólo en algunos de sus elementos más distorsionados. El profesor y los alumnos se han acostumbrado a actuar y reaccionar dentro de ese marco y su cambio o transformación parecen conducir a la incertidumbre y el caos. Joyce (1980) afirma que los profesores no actúan como el investigador o innovador, seleccionando continuamente nuevos métodos materiales y formas de enriquecer la práctica, más bien trabajan dentro de un diseño general que emerge de la clase al principio, y a lo largo del curso sólo matizan algunas de sus características más defectuosas.

6. Comunicar y negociar el plan de actuación, es, generalmente, una exigencia o condición didáctica para que dicho plan penetre y sea asumido no sólo por el profesor sino, en especial, por los alumnos. Las bases racionales que sustentan todo plan deben ser comprendidas y asumidas por los destinatarios del plan si se pretende que sus planteamientos teóricos se lleven a la acción.

Este proceso de comunicación y negociación de los ejes principales del plan de actuación supone el momento de transición entre la fase preactiva y la fase interactiva de la enseñanza. El diseño concreto que el profesor elabora como guía y orientación de su práctica y de la actividad de los alumnos adquiere ahora su verdadera significación al servirle de esqueleto en un proceso de intercambios académicos y psicosociales que se construye y desarrolla conjuntamente.

Uno de los aspectos más significativos del modelo ecológico (Doyle, 1979; Bronfenbenner, 1979) es su convencimiento de que la negociación se produce siempre, con o sin el consentimiento del profesor. Esta última alternativa provoca el incremento del conflicto, la confusión e incompatibilidad de objetivos y expectativas y la escisión radical entre el ámbito de las apariencias formales y el ámbito real de los procesos que, por el conflicto con el profesor se vuelven más subterráneos. El profesor se vuelve incapaz de comprender y regular los acontecimientos significativos de enseñanza-aprendizaje o interacción social, conformándose con determinar la superficie de desarrollo formal y entrínseca de acontecimientos vacíos.

PROCESAMIENTO DE INFORMACION EN LA FASE INTERACTIVA DE LA ENSEÑANZA

Las investigaciones sobre el pensamiento del profesor en la fase interactiva de la enseñanza se centran en el análisis de factores y procesos que influyen en sus modos y estrategias de procesar la información como base de la elaboración de respuestas.

El profesor actúa en un medio que, en parte, padece y, en parte, ha contribuido a crear. Para entender esta red compleja, fluida y cambiante

de estímulos plurales y simultáneos, el profesor tiene que procesar la información mediante la reducción del complejo escenario en fragmentos manejables que se denominan «espacios problemáticos». Toda pretendida actuación racional en un medio complejo exige del actor la construcción de un modelo simplificado de la situación real. Su comportamiento, no podrá, en principio, considerarse como racional respecto a la misma situación real sino respecto al modelo simplificado que representa aquella situación. Para entender, por lo tanto, el comportamiento del profesor en el aula, hemos de identificar el modelo racional con que representa los modelos de enseñanza-aprendizaje.

Esta empresa requiere respuesta a los siguientes interrogantes (Munby, 1982; Clark, 1980).

¿Cómo limita e influye la capacidad de procesamiento del profesor los modos en que las redes complejas de tareas se simplifican y reducen a espacios problemáticos?

¿Cómo influyen las definiciones de tipos particulares de espacios problemáticos en el pensamiento del profesor, en la interacción en el aula y en el aprendizaje?

¿Cómo se generan, consolidan y modifican las capacidades y estrategias de procesamiento?

Tales interrogantes se orientan a la configuración de un modelo de análisis de la actuación del profesor en el marco complejo del aula, que se aproxima a los enfoques clínicos. El profesor puede considerarse como un agente clínico que, ante problemas concretos que aparecen en el aula, utiliza su conocimiento y sus estrategias de búsqueda e investigación para elaborar un diagnóstico, establecer un pronóstico, seleccionar un tratamiento y comprobar los resultados.

El profesor, como agente clínico, ha de responder a las siguientes tareas:

— Clasificar y dar sentido a un conjunto numeroso y diverso de fuentes de información sobre los alumnos y la estructura de la clase.

— Recoger y utilizar los conocimientos empíricos y teóricos extraídos de la investigación educativa.

— Combinar e integrar dicha información con las propias creencias, expectativas, actitudes y objetivos.

— Responder, juzgar, adoptar decisiones y reflexionar sobre los procesos y resultados.

El profesor realiza todas estas tareas en el aula apoyándose en sus propias capacidades de procesamiento. Son, por tanto, los procesos que integran dichas capacidades los responsables en última instancia del comportamiento docente del profesor. Las investigaciones en este terreno se han centrado en el análisis de aquellos procesos que parecen ser ejes del procesamiento interactivo.

— La percepción selectiva del medio. Como en cualquier otra situación, también en el aula el profesor selecciona, del conjunto de estímulos, aquellos que tienen una especial significación. La percepción no es un reflejo pasivo de la realidad circundante, implica un proceso subjetivo de elaboración. Nisbet y Ross (1980) exponen con bastante claridad los sesgos de la percepción humana, en virtud de los esquemas, construcciones, creencias y teorías que posee el receptor. En el aula, es fácilmente comprensible que las creencias y teorías implícitas constituyan un filtro a través del cual percibimos con mayor facilidad aquellos comportamientos de los alumnos que reafirman o perturban el flujo previsto de las tareas académicas, ignorando también, con notable facilidad, aquellos otros comportamientos que no alteran el ritmo previsto.

Es importante recalcar que en el aula, como en otros medios humanos, no existe percepción objetiva y neutral; por el contrario la urgencia de tareas y la simultaneidad de acontecimientos exigen una selección perceptiva inevitable que se apoya en los propios conceptos, creencias y expectativas del profesor.

— Atribuciones y expectativas. No parece difícil, si recurrimos a nuestra propia existencia como alumno o como profesores, comprender la importancia que tienen las expectativas y atribuciones que generamos en una situación de intercambio, para interpretar el significado de nuevos sucesos e informaciones.

La contribución dentro de la psicología cognitiva de la motivación (Weiner, 1972) refiere a los procesos que las personas utilizan para juzgar las causas de los fracasos o éxitos propios o ajenos. Las expectativas y atribuciones generan un clima en torno al alumno, como individuo e, incluso, como grupo, que condiciona intensamente no sólo su comportamiento externo, sino, lo que es más grave, su propia percepción de sí mismo, la valoración de sus posibilidades y, en definitiva, la confianza en sus capacidades e instrumentos de conocimiento, intercambio y actuación.

El aula es un espacio típico para generar, desarrollar y atribuir etiquetas, para clarificar a los alumnos y al profesor, generar expectativas e inducir comportamientos de acuerdo con los estereotipos formados. Las etiquetas y estrategias ahogan el comportamiento y minan las actitudes de apertura y de búsqueda.

En la investigación del pensamiento interactivo es necesario analizar el juicio del profesor sobre el comportamiento del alumno y las reacciones del alumno entre tales atribuciones, así como los procesos, mecanismos y criterios que utiliza el profesor para establecer tales juicios y generar predisposiciones.

Atribuir etiquetas o generar expectativas son tácticas sutiles, sean conscientes o no, para controlar indirectamente el comportamiento del alumno de manera insidiosa: provocando la interiorización de un autoconcepto inducido sistemáticamente desde fuera. El fenómeno denominado: «autocumplimiento de profecías».

— Diagnóstico de procesos y valoración de resultados. El diagnóstico interactivo muestra importantes diferencias de naturaleza con el diagnóstico preactivo. El diagnóstico que realiza el profesor, al tiempo que se producen los acontecimientos, es siempre un diagnóstico parcial y apresurado que capta la urgencia del momento y la relevancia de los acontecimientos enfocando parcelas y magnificando su significación. Es un diagnóstico de procesos que se apoya en informaciones insuficientes y en indicadores efímeros. Es, en definitiva, un diagnóstico coyuntural que requiere un pensamiento situacional.

En la fase de planificación, el profesor utiliza los contenidos conceptuales y las estrategias heurísticas de su estructura para elaborar un cuadro mental que represente, lo más fielmente posible, las características de la situación. En la enseñanza interactiva, la estructura semántica es un marco genérico intensamente influido y perturbado por las impresiones afectivo-cognitivas que recibe del medio. La fuerza del contexto físico y psicosocial, así como de los procesos de acción-reacción interindividual y grupal, se impone en la mente, relegando a segundo plano las estrategias reposadas de comparación de situaciones, elaboración de alternativas, contraste de secuencias previsibles, valoración de situaciones...

Por otra parte, en la enseñanza interactiva, las transacciones de contenido simbólico se suceden con rapidez. Los procesos de comunicación profesor-alumse encuentran modelados por los sintercambios horizontales de significados paralelos, que pueden resultar convergentes o contradictorios. Los procesos de negociación en el aula no requieren única, ni siquiera principalmente, captar sucesos y comportamientos sino descubrir intenciones, identificar el sentido de las formas, las reacciones, los mensajes. Se exige del profesor una significativa capacidad para penetrar en la racionalidad del alumno como individuo y como grupo; sólo así podrá detectar el verdadero efecto que las tareas académicas y los intercambios psicosociales tienen en el aprendizaje y desarrollo de aquél.

Sólo los profesores que poseen una estructura conceptual suficientemente compleja y flexible pueden recibir y encajar informaciones que no concuerdan con sus categorías mentales del momento. Sólo así, pueden comprender que los alumnos utilizan otra lógica e interpretan los acontecimientos desde otra racionalidad. Por el contrario, los profesores con estructuras mentales simples, rígidas y pobres se cierran al percibir el desequilibrio entre sus previsiones y el funcionamiento real. Y como la enseñanza interactiva no permite dilación reproducen el comportamiento docente más primitivo, aunque sea el más inadecuado aquel comportamiento que asimilaron por imitación tradicional y que se fijó no sólo en estructuras mentales sino, principalmente, en su comportamiento.

Las investigaciones sobre el pensamiento del profesor en la fase interactiva de la enseñanza se proponen explicitar estos procesos, en gran medida, soterrados, y que el profesor se vuelva consciente de los mismos, así como de los factores que los producen y las consecuencias que de ello se derivan. La metodo-

logía que utilizan es también de naturaleza fenomenológica: participante, estimulación del recuerdo, triangulación, rastreo de procesos, captación de estrategias... todas ellas orientadas a identificar el significado de los acontecimientos y conductas desde la perspectiva de quienes las viven desde diferentes papeles institucionales.

Dos conclusiones básicas considero conveniente resaltar de esta revisión de las investigaciones recientes sobre el pensamiento del profesor.

— La distinción entre enseñanza preactiva y enseñanza interactiva supone ya la aceptación sutil de un determinado modelo didáctico, aquél que consagra la diferencia de papeles, y su profunda separación, entre el profesor actor y el alumno receptor.

Aunque puedan distinguirse, y convenga hacerlo, tareas y procesos cognitivos diferentes cuando el profesor planifica y cuando intervienen, los límites y fronteras entre ambos territorios son difusos y permeables para algunos modelos didácticos.

Cuando el profesor comunica a los alumnos y negocia su diseño, está rompiendo aquellas barreras y permitiendo o provocando la integración de la planificación y la intervención. El alumno participa en la concreción y elaboración del diseño. Se comparten responsabilidades y competencias. Del mismo modo, cuando los alumnos y el profesor evalúan los procesos y resultados de una intervención, están poniendo las bases para formular de nuevo y elaborar futuros cursos de acción.

Dentro de este modelo didáctico pueden abrirse frecuentes paréntesis de reflexión, análisis y reorganización del proyecto en curso, tareas claras de un proceso de planificación.

— El pensamiento del profesor debe ser objeto de trabajo fundamental y prioritario en la formación permanente del profesor. La estructura semántica que construye el profesor, a lo largo de su historia profesional y extraprofesional, cargada de influjos de su contexto social-cultural, se expresa y caracteriza por un cuerpo de conceptos, valores, ideas, creencias organizadas en teorías explícitas y latentes y por unos modos y estrategias de proceder en el procesamiento de información y solución de problemas.

Tanto las teorías como las estrategias metodológicas, que componen la estructura semántica del profesor son de vital importancia en la planificación y desarrollo de cualquier intervención educativa. Por ello, deben ser objeto de trabajo especial en la formación del profesor.

El profesor, o futuro profesor, debe provocar en sí mismo la ruptura epistemológica con el pensamiento vulgar-tradicional, pre-científico, que se asienta en el sentido común cuajado de prejuicios y apariencias sin contraste crítico, y con el pensamiento tecnocrático del discurso neo-

conservador, que se apoya en la ciencia de lo observable y de las relaciones mecánicas, ignorando la riqueza de procesos internos y la polisemia de los intercambios simbólicos en cualquier contexto humano.

BORKO, H. y colaboradores (1979), «Teachers decision marking» en Peterson, P. L. y Walberg, H. J. *Research on Teaching* (Berkeley, McCutcham).

BODGAN, R. C. y BIKLEN, S. (1982), *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods* (Londres, Allyn y Bacon).

BRONFENBRENNER, U. (1979), *The Ecology of Human Development* (Cambridge, Mss, Harvard University Press).

BUNGE, M. (1974), «Towards a technoetics», *The Monist 60,* n. 1, 96-107.

CRONBACH, L. (1980), *Toward Reform of Program Evaluation,* (San Francisco).

CLARK, C. M. (1978), *Choice of a Model for Research on Teacher Thinking,* (Michigan, Michigan State University, mimeografiado).

CLARK, M. & JINGER, J. (1980, *The Hidden Word of Teaching: Implications of Research to Teacher Planning,* (Michigan, Michigan State University, mimeografiado).

DOYLE, W. (1977), «Learning the classroom environment: An ecological analysis», *Journal of Teacher Education,* 28 (6), 51-55.

— (1979), «Classroom Effects», *Theory into Practice,* 18, 3, 138-144.

ESTARELLAS, J. (1972), *Preparación y evaluación de objetivos para la enseñanza,* (Salamanca, Anaya).

ELLIOTT, J. (1980), «Implications of classroom research for professional development» en Hoe, E. *World Yearbook of Education* (Kogan Page, London).

— (1978), *Teacher as Researchers,* (Institute of Education · University of Cambrigde, mimeografiado).

GIROUX, H. A. (1981), «La escolarización y la cultura del positivismo: Notas sobre la muerte de la Historia» en M. Pereyra. *La Historia en el aula,* (La Laguna, Tenerife, Universidad de La Laguna).

GREEN, J. y WALLAT, C. (1981), *Ethnography and Language in Educational Settings,* (Norwood, New Jersey. Ablex P. C.).

GREEN, J. L. (1983), «Research on Teaching like a linguistic process: A state of the art», *Review of Research in Education,* 10.

HOUSE, E. R. (1980), *Evaluating with validity,* (Beverly Hills, London, Sage).

FLANDERS, N. A. (1964), *Analyzing Teacher Behavior,* (Reading, Mass, Adisson Wesley).

GUBA, E. G. (1981), «Criteria for Assesing the Truthworthiness of naturalistic inquiries». *ERIC/ACTJ Anual,* vol. 29, 2.

LANDA, L. N. (1978), *Algoritmos para la enseñanza y el aprendizaje,* (Trillas, México).

JOHNSON, M. (1967), «Definitions and models in curriculum theory». *Education Theory,* 17, 2, 127-140.

JOYCE, B. (1980), *Toward a Theory of Information Processing in Teaching,* (Michigan, Michagan State University, mimeografiado).

LAWN, M. (1981), *Rethinking Curriculum Studies* (London, New York, Crom. Helm).

MORINE-DESMIERE, G. (1979), «The anatomy of teacher prediction», *Education Research Quarterly,* 3, 83-99.

MACDONALD, B. (1976), «Evaluation and the control of education», en D. Tawney, *Curriculum Evaluating Today* (London, Macmillan).

MACDONALD-ROSS, M. (1973), «Behavioral objectives. A critical review», *Instructional Science,* 2, 1-51.
MUNBY, M. (1982), «The place of teacher believes in research on thinking and decision making, and an alternative methodology». *Instructional Science,* 11, 201-225.
MAGER, R. F. (1974), *Formulación operativa de objetivos didácticos,* (Madrid, Marova).
PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1982), «Illuminative evaluation», en P. Reason y J. Rowman. *Human inquiry: a source book of new paradigm Research* (London, Wiley).
PEREZ GOMEZ, A. (1983), «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica» en J. Gimeno Sacristán y A. Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica.* (Madrid. Akal/Universitaria).
QUINTANILLA, M. A. (1980), *El problema de la racionalidad tecnológica, (Salamanca, Universidad de Salamanca, mimeografiado).*
— (1977), «Adversus ingenieros», *Cuadernos económicos del ICCE,* ns. 3-4.
RAPP, F. (1974), *Contribution to a philosophy of tecnology,* Reidel Dordrech.
POPHAM, J. (1970), *Problemas y técnicas de la evaluación educativa,* (Salamanca, Anaya).
POSNER, G. (1978), «Tools for curriculum research and development: Potential contributions from cognitive science», Curriculum Inquiry, 8, 311-340.
SHAVELSON, R. J. (1978), *A model of teacher decision making,* AERR, Toronto.
— (1983), «Review of research on teacher pedagogical judments, plans and decisions», *Elementary School Journal,* 83, 4, 394-413.
ROTHKOPF, E. (1981), «A macroscopic model of instruction and purposive learning: an overview», *Theory into Practice,* 19, 4.
ROSENSHINE, B. (1971), *Teaching behavior and student archievement,* (Slough, Gran Bretaña, National Foundation for Education Research in England and Wales).
STENHOUSE, L. (1975), *An Introduction to Curriculum Research and Development,* (London, Heineman: trad. al castellano como *Investigación y desarrollo del currículum,* Madrid, Morata, 1984).
TANNER, D., y TANNER, L. (1980), *Curriculum Development. Theory into Practice.* (New York, Macmillan).
SIMON, A., y BOYES (1970), «Mirrors for behavior II», *Newsletter.*
SHANON, C., y WEAVER, W. (1949), *The Mathematical theory of Communication* (Urbana, the University of Illinois Press).
SALOMON, G. (1981), *Communication and Education: Social and Psychological Interactions,* (Beverly Hills, CA, Sage).
SPINDLER, G. (1982), *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Ethnography in Action,* (New York, Holt).
SPRADLEY, L. (1980), *Participant Observation,* (New York, Holt).
WILKINSON, L. Ch. (1982), *Communication in the Classroom,* (London, A. P.)
WEINER, B. (1974), *Achievement Motivation and Attribution Theory,* (New York, General Learning Press).
WINNE, P., y MARX, R. (1977), «Reconceptualizing Research on teaching», *Journal of educational psychology,* 69, 668-678.
— (1982), «Students and teacher views of thinking processes for classroom learning», *The Elementary School Journal,* vol. 85, n. 5.
YINGER, R., CLARK, C., MONDAL, M. (1981), *Selecting Instructional Activities: A Policy Capturing Analisis (Michigan, Michigan State University, mimeografiado).*

E S T U D I O S

REFLEXION Y FORMACION DEL PROFESORADO: ESTUDIO DE CASOS Y ANALISIS TEORICO

JESSE GOODMAN, (*)

En 1904, John Dewey (1965) escribió que el fin primordial de los programas de preparación del profesorado debería ser el de ayudar a los estudiantes de los mismos a reflexionar sobre los principios que subyacen en la práctica. Dewey advirtió que si los programas sólo hacían hincapié en la pericia técnica y no ayudaban a los estudiantes de profesorado a comprender las relaciones existentes entre teoría y práctica, se perjudicaría el crecimiento de los futuros profesores y, por ende, la formación de los alumnos. Aún cuando el campo de la formación del profesorado ha seguido dominado por los puntos de vista más tecnocráticos, hay muchas personas, sobre todo en el seno de la comunidad universitaria, que han demostrado su acuerdo con el enfoque propio de Dewey:

> Consiguientemente, si concebimos la formación del profesorado no sólo como formación de quienes han de actuar individualmente en el aula, sino como el desarrollo de una categoría de intelectuales vital para una sociedad, advertiremos con más claridad el papel que el conocimiento de la educación y el análisis teórico desempeñan en este proceso: aún cuando este último no aumenta directamente la destreza, ambos suscitan el tipo de preguntas que los estudiantes del profesorado han de tener ante sí... La conexión entre la formación del profesorado y dichas preguntas es lo que debe aportar la universidad. (Scheffler, 1968).

Se han propuesto muy diversos programas, dirigidos al desarrollo de profesores-eruditos (Stratemeyer, 1956), profesores reflexivos (Zeichner, 1981), profesores-indagadores (Bagenstos, 1975), profesores-investigadores (Corey, 1953), profesores-participantes-observadores (Salzillo y Van Fleet, 1977) y profesores que se autocontrolen (Elliott, 1977). Todas estas propuestas, aunque difieren en cuanto a sus métodos de investigación, promueven el análisis de una serie de problemas teóricos junto con sus consecuencias prácticas como guía de la preparación del profesorado.

(*) Universidad de Indiana, Bloomington

Suele considerarse que los seminarios combinados con las prácticas de enseñanza constituyen el escenario más adecuado para estimular la reflexión. Los grupos de debate suelen describirse como contextos que permiten a los estudiantes de profesorado interactuar en un entorno informal que fomenta la resolución de problemas, el establecimiento de relaciones entre teoría y práctica, el desarrollo de la comprensión de sí mismos y sus experiencias de enseñanza y, consecuentemente, su maduración profesional y personal (por ejemplo, Sarason, Davidson y Blatt, 1962; Combs, Blume, Newman y Wass, 1978; Zeichner y Teitlbaum, 1982; Feiman, 1979). Sin embargo, y pese a las propuestas tendentes al desarrollo de la reflexión en los profesores y a la creación de seminarios que constituyan el escenario adecuado para ello, es escasa la bibliografía dedicada a clarificar los conceptos de «reflexión» y «formación del profesorado». ¿Qué quiere decirse cuando decimos que los estudiantes de profesorado han de ser reflexivos? ¿Qué es un profesor reflexivo? ¿Dónde ha de centrarse esta reflexión? Además de esta falta de clarificación, se han desarrollado muy pocas investigaciones que exploren directamente la experiencia de los seminarios (1). ¿Qué ocurre en el curso de estas reuniones? ¿De qué se discute? ¿Sobre qué reflexionan los estudiantes de profesorado durante los seminarios? En nuestro examen de todos estos puntos, nos basamos en un estudio de caso, referido a un seminario sobre formación de profesores de primaria en el que se subrayaba la importancia de la reflexión.

Una de las principales ventajas del método del estudio de casos es que el examen detenido de un único escenario permite arrojar luz sobre áreas muy sutiles de la problemática educativa. Teniendo ésto en cuenta, presentaremos en primer lugar la metodología del estudio, para describir a continuación el papel del seminario en la formación de los profesores. Haciendo uso de estos hallazgos y abundando en los conceptos de Dewey (1933) sobre el pensamiento reflexivo, desarrollaremos una concepción sobre la reflexión y la formación del profesorado en la bibliografía al respecto. Por último, enumeramos una serie de implicaciones prácticas de lo anteriormente expuesto.

METODOLOGIA

Los métodos empleados para recoger y analizar los datos descritos guardan cierta relación con los estudios de campo de la etnografía (Glaser y Strauss, 1975; Bruyn, 1969). Este enfoque permite elaborar una teoría basada en datos documentados, así como verificar las nociones teóricas existentes. La investigación basada en la teoría facilita la combinación de diversos métodos de recogida de datos para desarrollar hipótesis interrelacionadas sobre la formación del profesorado y la reflexión.

(1) La falta de trabajos de investigación resulta sorprendente. Los seminarios se han difundido mucho desde la segunda guerra mundial (Bigelow, 1946) y tienen lugar en el 90 % de los programas de formación de profesorado que se desarrollan en Estados Unidos (Yates y Johnson, 1981).

Elección del escenario y de la muestra

La muestra estaba centrada en el Programa de Formación para Profesores de Primaria (PFPP) de la Universidad Estatal. (Todos los nombres propios son ficticios). El programa estaba dividido en dos equipos, cada uno de los cuales contenía cinco grupos de seminarios. Cada uno de los seminarios estaba compuesto por un profesor y entre 20 y 30 estudiantes de profesorado elegidos al azar, que permanecían juntos mientras participasen en el programa. Trimestralmente cambiaban algunos de los componentes. La práctica totalidad de los estudiantes provenía de una zona del sudeste de Estados Unidos, si bien reflejaban en conjunto una gran variedad de extracciones sociales y económicas. Todos ellos se encontraban en los primeros años de college; en su mayor parte tenían edades comprendidas entre los 20 y los 25 años y aproximadamente el 95 % del total eran mujeres.

A fin de recoger los datos, el autor se unió a uno de los seminarios del Equipo 1 como observador participante. El líder del seminario, el doctor Franks, era un decidido valedor de los principios y objetivos del PFPP, y consideraba el seminario como el componente principal de la formación profesional. Una vez recogido el historial de los estudiantes del grupo de Franks, el autor seleccionó a 18 de ellos para formar el grupo de muestra primario (aunque no exclusivo). Se procuró incluir a estudiantes que se encontraran en niveles distintos de su formación profesional, procedieran de muy diversas extracciones, manifestaran intereses distintos y fueran de diferentes edades y sexo. La muestra se seleccionó siguiendo las directrices del muestreo teórico, ésto es, sobre la base de que las diferencias entre los participantes facilitan la determinación de cuestiones, categorías e interrelaciones teóricas (Glaser y Strauss, 1975).

Métodos de recogida de datos

Las observaciones y entrevistas (formales e informales) constituyeron los dos principales métodos de recogida de datos. Por otra parte, se examinó la bibliografía del programa, como los anuales de los estudiantes y profesores, los artículos escritos por estos últimos, un catálogo de asignaturas y una carta informativa semanal. Los datos se registraron en notas de campo durante un período de seis meses a lo largo de dos trimestres universitarios (2). Todas las reuniones semanales del seminario de Franks y aproximadamente 25 observaciones por él mantenidas con estudiantes individuales fueron observadas con gran

(2) Durante el primer trimestre, el autor pasó 40 horas a la semana dirigiendo trabajos de campo, incluida la revisión diaria de las notas de campo. Durante el segundo trimestre, se dedicaron unas 20 horas semanales a redactar unas conclusiones a partir del análisis inicial de las citadas notas y otras 20 horas al desarrollo de actividades de campo. Para una exposición del fundamento, los principios teóricos y los métodos empleados en la recogida y análisis de los datos, véase Goodman (1982).

detenimiento. Se observó asimismo la actuación de los otros cuatro seminarios del Equipo 1, con objeto de descubrir qué ocurría realmente durante las reuniones. En lugar de predeterminar qué aspectos debía buscarse, se emplearon como directrices iniciales una serie de preguntas de carácter general: ¿Cómo está organizado el seminario? ¿Qué tipo de dinámica interpersonal cabe advertir durante las reuniones? ¿Qué actividades tienen lugar? ¿Qué informaciones, opiniones y creencias se intercambian durante los debates? A medida que el trabajo de campo fue progresando, surgieron otras cuestiones de observación de índole más específica.

Se realizaron entrevistas a intervalos semanales o quincenales con cada uno de los estudiantes del grupo de muestra; se mantuvieron también entrevistas con otros estudiantes y líderes de los seminarios del PFPP y se celebraron entrevistas de grupo con el seminario del doctor Franks. En un primer momento, estas entrevistas carecían de preguntas específicas y predeterminadas; por el contrario, se estructuraban sobre diversas áreas temáticas, tales como la finalidad del seminario, las opiniones sobre lo que ocurría durante las reuniones, y las respuestas individuales a la organización de las personas, actividades y temas debatidos. Al revisar las notas de campo, surgieron preguntas más concretas que se formulaban durante las entrevistas para comprender así las situaciones con más claridad y disipar los posibles conceptos erróneos y ambigüedades. Las respuestas de los estudiantes del doctor Franks se contrastaron con las de otros seminarios. Las entrevistas se concibieron para poner de manifiesto el modo en que los individuos interpretaban el mundo circundante y en la que esta interpretación constituía la base para sus acciones.

Análisis y elaboración teórica

Como guía para la elaboración teórica se empleó el «método comparativo constante» de Glaser y Strauss (1975). Mientras duró el trabajo de campo, se examinaban diariamente las notas de observación y de las entrevistas. Los distintos episodios y las informaciones se codificaban en categorías conceptuales provisionales y, a medida que estas categorías iban tomando forma, se planteaban preguntas que se utilizaban a continuación como directrices de la investigación de campo. Los hallazgos de estas investigaciones se comparaban después con las categorías iniciales, prestándose especial atención a los datos que parecían contradecir las conceptualizaciones originales. Por ejemplo, al analizar el papel del seminario, pareció en un principio que los datos encajaban en una de las dos categorías que se habían establecido, pero a medida que progresaban las investigaciones, fue advirtiéndose que algunos de ellos no tenían cabida en ninguna, y que, en realidad, constituían la base de una tercera categoría. Mediante esta comparación constante de datos, el análisis fue ganando nitidez. Además de elaborar categorías analíticas, se comparaban las nociones teóricas de la bibliografía y las que se ponían de manifiesto en nuestro trabajo de campo. Esta vuelta a las fuentes de los datos, seguida de una modificación a nueva

elaboración de ideas, se aplicó hasta que los resultados estuvieron listos para su exposición detallada.

Siguiendo a Glaser y Strauss (1975), la teoría se presenta aquí en forma narrativa, recurriendo a ejemplos formados de los datos para clarificar los conceptos y poner de manifiesto las interrelaciones entre la teoría y la realidad social; la teoría no es un conjunto estático, sino una «entidad en constante desarrollo» (Glaser y Strauss, 1975, pág. 32), susceptible de modificación por parte de sus autores y de cualquier otro estudioso de la materia. Los datos presentados no pretenden «demostrar» la infalibilidad de la teoría elaborada. El objetivo se cifra más bien en aclarar conceptos y sentar así las bases para un ulterior debate. La presentación de la teoría en forma narrativa refleja ese carácter suyo de entidad «en constante desarrollo». Por último, hay que señalar que los estudiantes de profesorado y los propios profesores del PFPP tuvieron la oportunidad de responder a las conclusiones del estudio antes de la redacción del borrador final.

El seminario y su papel

El seminario era uno de los tres elementos componentes del PFPP. Los estudiantes participantes cursaban sus estudios en la universidad y enseñaban en clases de primaria además de asistir a las reuniones de aquél. A diferencia de la mayor parte de los programas de este tipo existentes en Estados Unidos, que se han desarrollado sin una perspectiva teórica bien definida o ha surgido a partir de un enfoque conductista (Joyce, Yarger, Hower, Harbeck y Kluwin, 1977; Elam, 1971), El PFPP constituía una auténtica alternativa humanista. En lugar de definir la buena enseñanza como la adquisición de pericia en el manejo de unas técnicas de comportamiento predeterminadas, la bibliografía del PFPP recalcaba la importancia de los sentimientos, actitudes, percepciones e ideas individuales. Desde este punto de vista, el modo en que cada uno «se ve» a sí mismo y a los demás, y en que ve el proceso educativo y el mundo en general, repercute en las actividades docentes en mayor medida que el conocimiento de una determinada destreza:

> El profesor que ve en el alumno una fuente de problemas, por ejemplo, se comportará con él de forma muy distinta que el que ve en ese mismo alumno un ser humano inseguro que cree que nadie se preocupa por él. (Entrevista con el doctor Franks).

Aunque las destrezas de aprendizaje se consideraban importantes, la bibliografía del programa hacía hincapié en la idea de que aquéllas constituyen medios con los que se aplican las creencias y fines educativos y nunca un fin en sí mismas. Citando como directrices los trabajos de Combs (1965), Sarason y cols. (1962), Wass, Blume, Combs y Hedges (1974) y otros autores de programas de corte humanista, el programa estaba concebido para ayudar a los estu-

diantes a explorar sus propias creencias y objetivos, exponerles a nuevas ideas y actitudes, y animarles a examinar las implicaciones prácticas de los diversos puntos de vista educativos.

El seminario estaba concebido para aplicar en la práctica muchos de los principios del programa. Según el manual del Equipo 1, el principal objetivo de las reuniones del seminario era «ayudar a cada estudiante a descubrir sus propios significados personales a través de la exploración de uno mismo y de las ideas y experiencias que se han adquirido». A diferencia de los cursos de tipo más tradicional, los seminarios no tenían una estructura formal ni un currículum donde los estudiantes podían reflexionar sobre las ideas y experiencias adquiridas durante sus cursos universitarios y trabajos de campo, e integrarlas en consecuencia. Mediante el diálogo, tenían la posibilidad de poner en relación la teoría y la práctica educativas y de reflexionar sobre sí mismos, sobre su actividad docente y sobre la formación de los alumnos.

Para implantar estos objetivos, se acentuaba la informalidad. Las reuniones del seminario, durante las cuales se servían refrescos, se celebraban en los apartamentos de los estudiantes para que éstos se sintieran más relajados y desapareciesen los obstáculos a la comunicación. Según indicaba uno de los manuales:

Queremos que los estudiantes corran el riesgo de presentar ideas nuevas y, para hacerlo, deberá prestarse un apoyo moral desde el seminario. Aquí no hay lugar para competencias o críticas destructivas, sino que... ha de prevalecer un ambiente de seguridad y apoyo.

Para fomentar la camaradería, los seminarios tenían unos líderes cuya relación con los estudiantes era de absoluta igualdad y confianza; de hecho, algunos de ellos trataron de minimizar el papel de figuras de autoridad manteniéndose receptivos y abiertos ante las críticas. En el curso de los debates, solían dar sus opiniones, pero sus ideas no se formulaban, ni se recibían, como si se tratase de un evangelio educativo. Se prestaba gran atención a las experiencias de campo de los estudiantes, y los intereses y preocupaciones de éstos solían constituir el centro de las reuniones.

El desarrollo de este entorno tenía una razón de ser que se encontraba íntimamente ligada al objetivo principal del seminario: promover la reflexión entre los estudiantes de profesorado:

El problema (de desarrollar un entorno de aprendizaje) es más complejo que la consecución de cierta amistad con los estudiantes: ésto es relativamente fácil, pero en modo alguno suficiente. Es imprescindible, además, inducir a los estudiantes a que piensen sobre su identidad y sobre su papel en el aula. Es preciso asimismo destacar sus actitudes «insatisfactorias» y poner de manifiesto sus equivocaciones, pero, si no se goza de su confianza, no se irá muy lejos. El problema radica en cómo se consigue la confianza de los estudiantes induciéndoles *al mismo tiempo* a que trasciendan sus experiencias y nociones más cotidianas. (Entrevistas con el doctor Mentzer).

Un entorno informal de aprendizaje debía, teóricamente, permitir a los estudiantes debatir temas, ideas, creencias y percepciones ajenas a toda actitud defensiva.

Mientras que el objetivo de la reflexión se formulaba con meridiana claridad en la bibliografía del PFPP y gozaba del apoyo de los profesores, los estudiantes y líderes de los seminarios lo interpretaban de otra forma. Así, el primer paso en el proceso de desarrollo de una teoría sobre la reflexión y la formación del profesorado consiste en examinar el significado que se concede en cada caso a estos ideales. Como pondremos de manifiesto, el papel educativo del seminario no depende de una serie de declaraciones formales, sino de la forma en que las personas interpreten los objetivos del mismo y actúen después en función de tales interpretaciones.

El papel liberal

Los centros en los que los estudiantes hacían sus prácticas se caracterizaban por unas prácticas y actitudes muy conservadoras con relación a la formación. En la mayoría de los casos, el currículo y la naturaleza de la enseñanza aparecían muy estructurados, estaban predeterminados y tenían un carácter «mecánico». Había muy pocas oportunidades para llevar a cabo una enseñanza creativa o una indagación abierta sobre cualquier materia (Goodman, 1982). Relativamente hablando, los seminarios presentaban una perspectiva más liberal. Para contrarrestar la actitud según la cual la buena enseñanza se basa en unas técnicas estandarizadas, se decía a los estudiantes: «No existe una única forma de enseñar». Se les animaba también a que mostrasen «singularidad» en su estilo de enseñanza y a que «descubrieran sus *propias creencias*» a medida que aprendían a enseñar.

Los líderes del seminario solían expresar opiniones liberales sobre la enseñanza. Por ejemplo, solían desaconsejar el empleo de las amenazas y castigos corporales típicos de la escuela privada (3). Precisamente, varios debates se centraron en los métodos disciplinarios no punitivos:

Muchos estudiantes desean mostrarse más humanistas, pero cuando llegan a sus escuelas y el sistema les conmina a «controlar a los alumnos», han de mirarse en el espejo de otros profesores o en el de su propia experiencia como educadores. La «Formación para la eficiencia del profesor» (véase Gordon, 1974) pone en manos de los que se sienten más inclinados hacia métodos más humanistas una serie de herramientas idóneas para que puedan llevar a la práctica sus creencias. (Entrevista con el doctor Franks).

Se estimulaba, pues, a los estudiantes a mostrarse positivos y no negativos, cálidos en lugar de distantes, y flexibles en lugar de rígidos en la enseñanza de sus alumnos:

Nunca creí que pudiese acercarme a los alumnos hasta que me integré en este programa. Mi padre y mi madre son profesores, pero siempre me previ-

nieron contra la posibilidad de hacer amistades con los alumnos. Saber que puede uno acercarse a ellos, impidiendo al mismo tiempo que se aprovechen de ti, ha hecho que me replantease algunas de mis creencias. (Entrevista con Dorothy).

Este tipo de mensajes liberales estimulaba a los estudiantes a reflexionar sobre sí mismos y sobre su actividad docente.

El papel utilitarista

En algún nivel, parecía que los seminarios llevaban a la práctica las ideas de Dewey y estimulaban a los estudiantes a reflexionar sobre las relaciones entre los principios educativos y la práctica. Sin embargo, este tipo de reflexión estaba ausente de la mayor parte de las reuniones de seminario. Aún cuando el lenguaje empleado (*entorno de aprendizaje, crecimiento, «no existe una única forma de enseñar», reflexión, etc.*) producía la impresión de que se llevaba a cabo un profundo análisis sobre complejos problemas educativos, en realidad rara vez se ahondaba en la exploración. Por el contrario, los seminarios solían centrarse en los problemas de gestión del aula surgidos en los centros en los que los estudiantes hacían sus prácticas. En su mayor parte, los participantes compartían las técnicas de organización eficiente de la jornada, de control de los problemas disciplinarios y de mantenimiento de la concentración en los alumnos:

Después de que todos hablaran sobre sus trabajos de campo, el debate se centró en el problema de Helen: cuando el estudiante en prácticas dejaba el aula, los «niños se volvían locos». La discusión giró acerca de lo que podía hacerse para mantenerles «bajo control». Se ofrecieron multitud de sugerencias: encender y apagar las luces, ordenarles que bajaran la cabeza, amenazarles con castigos diversos empleando «mensajes en primera persona», encomendar a algunos alumnos el mantenimiento del orden, etc. Se le preguntó al doctor Franks qué haría él en tal situación. Además de impartir instrucciones específicas, Franks afirmó que no creía en los castigos o las amenazas, pero que consideraba esencial mostrarse firmes en tales casos. (Observación y resumen de reunión de seminario).

Ni en este debate ni en otros semejantes se llevó a cabo una auténtica apreciación de la situación. Nadie preguntó si se trataba realmente de una crisis y, en caso afirmativo, por qué lo era. Nadie quiso saber qué razon podría impulsar a los alumnos a comportarse de esta forma, cómo eran la escuela y el aula (su historial, su atmósfera, su estructura general) y por qué el alboroto sólo se producía cuando el estudiante en prácticas abandonaba el aula. Nadie quiso exponer las razones que abonaban sus sugerencias ni explorar sus ideas con más profundidad. Se trataba sólo de encontrar algo «que funcionase» para resolver el problema inmediato.

Uno de los principios educativos básicos del programa era que la enseñanza debía resultar relevante para los alumnos, y los seminarios parecían centrarse en las «necesidades» de los estudiantes, en un esfuerzo por dar forma a dicho principio. De resultas de ello, las finalidades, sistemas de creencias, procedimientos y estructura de la escuela o aula solían ignorarse y, por tanto, no eran objeto de debate en ninguna reunión. En lugar de cuestionarse si las demandas institucionales eran educativa y éticamente correctas, el objetivo de la práctica totalidad de los debates parecía limitarse a ayudar a los alumnos a satisfacer dichas demandas. Algunos estudiantes consideraban el seminario como un lugar donde «se ayudaba a enseñar», por lo que se miraban con cierto recelo los debates que hacían la enseñanza más compleja al suscitar temas abstractos.

Aunque se suponía que el desarrollo de un entorno de aprendizaje debía ayudar a los estudiantes a expresarse a sí mismos y a promover la reflexión, en la mayor parte de las reuniones de seminario dicho entorno venía a significar que la participación en el grupo constituía un objetivo muy valioso en sí mismo, independientemente del contenido concreto de las aportaciones individuales. Algunos seminarios se desarrollaron en una atmósfera casi «colegial»:

La discusión se centró en el problema de cómo motivar a los alumnos para que lean, es decir, para que terminen las páginas que se les haya asignado. Un estudiante «apuntó» que su profesor solía presentar a sus alumnos una imagen de un rostro sonriente, ceñudo o neutro, según hubiera trabajado cada uno de ellos. Otro indicó que no era razonable esperar que los alumnos fueran «buenos» durante toda una mañana. También se señaló la necesidad de mostrarse «positivo» y «cálido». Robin afirmó entonces que, en su grupo de lectura, ella había dejado que los alumnos contasen historias personales, por lo que, al acabar el tiempo, no habían finalizado la lectura asignada. Debido a ello, había experimentado cierta sensación de fracaso, por lo que en la siguiente ocasión decidió mostrarse «mucho más firme» y no dejó a los alumnos apartarse de sus deberes de lectura. Estos acabaron la tarea prevista y ella experimentó una sensación de alivio. Cuando acabó de hablar, el doctor Wagner calificó los comentarios de todos de «buenos», «magníficos», «maravillosos» o «hermosos». (Observación y resumen de reunión de seminario).

Tampoco esta vez se cuestionaron los sentimientos, hipótesis a definiciones del debate. Por ejemplo, se dio por sentada la «necesidad» de recompensas y castigos externos para «hacer que los niños aprendan»; nada se dijo de las consecuencias educativas y éticas. Nadie pareció mostrar preocupación por la necesidad de estimular o fomentar el deseo intrínseco de los niños por aprender. Nadie cuestionó la definición dada de los *buenos alumnos* («los niños tranquilos»), del *trabajo con el texto* («la lectura»), del *período de trabajo* («el aprendizaje») o de la *necesidad de dar toda la materia a tiempo* («el objeto de la enseñanza»). Tampoco se exploraron las posibles presiones o sentimientos de culpabilidad derivadas de la imposibilidad de cumplir los calendarios docentes. El núcleo de la reunión estaba constituido por las «opiniones» de cada uno.

En algún momento, la obsesión por lograr un entorno informal de aprendizaje llegó a inhibir la discusión directa de algunos puntos de vista contrapuestos:

> El doctor Young señaló entonces: «Nos quedan unos veinte minutos. ¿Hay alguien que desee conocer alguna técnica de gestión que haya encontrado eficaz?». Algunos estudiantes ofrecieron ciertas sugerencias y entonces Bob preguntó, con un claro matiz de frustación en su voz: «¿No hay ninguna alternativa al síndrome de recompensa/castigo del que siempre estamos hablando?». Su pregunta pareció tomar por sorpresa a todos los presentes y se podía palpar la tensión en el ambiente. Transcurrido un minuto (que pareció larguísimo) un estudiante dijo: «Cuando nos portábamos mal, nos pegaban con la regla o nos hacían quedarnos después de clase». El doctor Young respondió: «No creo que los castigos resulten eficaces». Otro estudiante terció: «Creo que, si uno se muestra cálido con los alumnos, ellos querrán agradar y harán todo lo que se les mande». Se formularon otras sugerencias y todo el mundo pareció encontrarse algo más cómodo. Naturalmente, el interrogante de Bob había sido ignorado en su esencia. (Observación y resumen de seminario).

En lugar de desarrollar un entorno de aprendizaje que permitiera expresar disensiones y formular interrogantes, en la mayor parte de los seminarios el significado de dicho entorno se limitaba al mantenimiento de una cierta «amabilidad» entre los miembros de los grupos.

El lenguaje del programa producía la impresión de que los seminarios ayudaban a los estudiantes a reflexionar sobre sus propios valores y objetivos educativos, dando forma así a otros nuevos y evitándose que se ignorasen las realidades cotidianas y sistemas de creencias que se encontraban en el trabajo en prácticas desarrollado por cada uno de ellos. Sin embargo, la falta de profundización en las complejidades de la enseñanza cerraba el paso a cualquier indagación en profundidad. Rara vez se cuestionaban el currículo (qué hay que enseñar y por qué), la esencia y objetivo de la enseñanza, la complejidad de las relaciones interpersonales, la estructura de poder de las escuelas/aulas y el papel de la escuela en la sociedad. Los seminarios presentaban un sesgo claramente utilitarista. «Descubre tus propias creencias», «muestra singularidad», «no existe una única forma de enseñar»: todos estos axiomas se interpretaban en el sentido de «hallar las técnicas que funcionen por cada caso concreto». La reflexión significaba tratar de averiguar qué técnicas parecían las más idóneas en las distintas situaciones. Las técnicas se consideraban como fines en sí mismas, en lugar de medios para implantar unos objetivos educativos más amplios. Por ejemplo, al debatir los problemas de disciplina, se ponía el a cento casi exclusivamente en las técnicas que impedían o cercenaban los comportamientos «impropios». Nunca surgió el tema del control social frente a la libertad. Al subrayar las preguntas centradas en el «cómo» e ignorar las centradas en el «qué»

y en el «por qué», el papel utilitarista del seminario cortaba de raíz la posibilidad de desarrollar una indagación más seria.

El papel analítico

Aunque el papel utilitarista del seminario dominaba la experiencia en su conjunto, había algunas excepciones a esta pauta. Los estudiantes se quejaban a menudo de las prácticas asignadas y, en ocasiones, cuestionaban el valor de semejantes tareas. Estas preguntas venían a catalizar el desarrollo de discusiones de carácter analítico:

El doctor Franks solicitó a los estudiantes que expusieran sus ideas sobre los trabajos de campo desarrollados durante el trimestre. Tom expuso el valor que para él tenía la participación en la planificación del equipo que decidía sobre los grupos de alumnos en función de su aptitud. Kate preguntó entonces: «¿No te resulta desagradable la forma en que los niños alardean de estar en un grupo o en otro?». Dio comienzo un debate en el que algunos estudiantes indicaron que la clasificación por grupos de aptitud suponía a menudo una especie de estigmatización, que no sólo resultaba inmoral, sino que perjudicaba el aprendizaje, mientras que otros destacaban la eficacia de tal medida para solucionar los problemas de diferencias en el nivel de destreza que se planteaban en las aulas. (Observación y resumen de reunión de seminario).

Hubo también momentos en que los líderes de seminario o los estudiantes sacaron a colación temas no utilitaristas que exigían una reflexión seria:

Una discusión de seminario me hizo pensar sobre lo que significa ser un alumno en la escuela actual. En el debate se compararon las condiciones de trabajo de los niños con las de los adultos. A menudo obligamos a aquellos a hacer cosas que nadie esperaría que éstos realizasen en su trabajo. La mayoría de los adultos hablan entre sí cuánto trabajan pero los niños no; a la mayoría de los adultos no les suele gustar que se les diga exactamente qué han de hacer, dónde han de ir, cómo y qué deben pensar durante todos y cada uno de los minutos del día, pero esto es lo que esperamos que hagan los niños en la escuela. (Entrevista con Alice).

A ojos de algunos líderes de seminario, las mejores reuniones fueron aquellas en las que los estudiantes pusieron de manifiesto de modo espontáneo problemas educativos concretos y analizaron los principios, consecuencias y problemas en ellos subyacentes en el debate ulterior:

En una reunión, una estudiante se quejó de la cantidad de trabajo que debía realizar en algunos de sus cursos (universitarios). Además de discutir su problema concreto, manifesté mi deseo de que los estudiantes reflexionaran sobre las tareas que se encomiendan en las escuelas privadas a los alumnos. Quería que pensaran en las razones por las que se imponen a los niños tantas tareas,

en quién resulta beneficiado de ello y en cuáles son sus efectos sobre el aprendizaje individual y colectivo. (Entrevista con el doctor Mentzer).

Los intereses y preocupaciones inmediatas de los estudiantes sólo sirvieron esporádicamente como catalizador de debates analíticos.

HACIA UNA TEORIA DE LA REFLEXION

Para desarrollar una teoría de la reflexión y la formación del profesorado, es preciso examinar tres áreas de estudio: (1) el objeto de la reflexión, (2) el proceso de reflexión, y (3) las actitudes que debe manifestar la persona reflexiva.

El objeto de la reflexión

Tal vez la tarea primordial al clarificar el concepto de reflexión que defendemos sea la de examinar aquello sobre lo que reflexionan los estudiantes. El concepto de «niveles de reflexión» de Van Manen (1977) resulta aquí de especial utilidad. Van Manen distingue tres niveles de reflexión, cada uno de los cuales hace hincapié sobre un objeto diferente. El primer nivel tiene relación con las técnicas precisas para alcanzar determinados objetivos. No se cuestiona el valor de éstos, y los criterios de reflexión se limitan a temas tecnológicos (por ejemplo, rendición de cuentas profesional, eficiencia y eficacia). En este nivel de reflexión, los estudiantes se preocupan de «lo que funciona» para mantener a sus alumnos en silencio y trabajando.

En el segundo nivel de reflexión, los estudiantes pasan a centrarse en la relación entre los principios y la práctica educativa. Sin embargo, como señala Dewey (1933 y 1965), no basta con hallar un fundamento educativo para determinadas prácticas. Este nivel de reflexión lleva consigo asimismo la necesidad de evaluar las consecuencias e implicaciones educativas de las acciones y creencias. El debate recae, por tanto, sobre los principios y objetivos.

El tercer nivel de reflexión incorpora los matices morales y políticos al discurso educativo. Principios tales como la justicia, la igualdad y la emancipación se emplean como criterios al debatir el valor de los objetivos y de la práctica educativa. En este nivel, los estudiantes comienzan a advertir el nexo existente entre la vida del aula y las fuerzas y estructuras sociales más amplias. Pasan a considerar las implicaciones morales y sociales de lo que sucede en sus clases.

---

(3) El Departamento de Sanidad, Educación y Bienestar de Estados Unidos realizó una encuesta sobre las medidas disciplinarias aplicadas a los alumnos de las escuelas en el año escolar 1975/1976. El EEP estaba localizado en uno de los cinco estados en que se utilizaban los castigos corporales como acción disciplinaria formal sobre más del 10 % del alumnado.

El papel utilitarista del seminario ilustra con gran claridad el primer nivel de reflexión de Van Manen. Los debates se centraron en las técnicas con las que podía conseguirse que los alumnos completaran las tareas y de una forma fluida y ordenada. Con mayor sutileza, también el papel liberal fomentaba el primer nivel de reflexión. Aunque se sintiera atraído por los mensajes liberales que se presentaban en los debates de seminario, sin un análisis del significado real de los mismos, éstos aparecerían ante el estudiante como meros eslóganes retóricos carentes de sustancia. Con decirles que «mostraban creatividad», sin analizar por qué era difícil mostrarse creativo en un aula donde se exigía la memorización de los datos y destrezas mediante ejercicios y pruebas estandarizadas, no se conseguía fomentar en ellos la reflexión. Por ejemplo, Kate consideraba que «ser creativo» implicaba cambiar el currículo y el método de las clases. En cambio Robin se pronunciaba así: «Creo que la creatividad es muy importante... Suelo dejarles (a los alumnos) colorear las páginas de sus cuadernos cuando acaban sus tareas». Del mismo modo, permitir a los estudiantes expresar técnicas de gestión «liberales» no servía para ayudarles a cuestionar la estructura de poder subyacente en casi todas las aulas. Aunque superficialmente pareciese que el papel liberal del seminario promovía los niveles de reflexión segundo y tercero de Van Manen, en realidad venía a reforzar sólo el primero.

La teoría sobre la reflexión y la formación del profesorado que defendemos en este artículo incorpora los niveles de reflexión segundo y tercero que hemos comentado. El primero es, en realidad, una distorsión de los conceptos de Dewey y otros estudiosos. Los otros dos niveles sólo se manifestaron en el seminario cuando éste desempañaba un papel analítico en la formación de los estudiantes; este papel les animaba a cuestionar las pautas de enseñanza y los sistemas de creencias dominantes en los centros en los que hacían sus prácticas, y a la vez promovía una reflexión sobre las cuestiones subyacentes de las implicaciones educativas, morales y sociales de la escolarización. Al desarrollar una teoría sobre la reflexión y la formación del profesorado, resulta crucial clarificar el enfoque dado a la propia reflexión.

El proceso de reflexión

Junto con la comprensión de la importancia dada al enfoque de la reflexión, se impone examinar el proceso mismo de reflexión. Dewey (1933) señalaba claramente que este proceso no remite tan sólo a un método de resolución de problemas, sino sobre todo a una forma de ser o de pensar: «No es la cosa hecha, sino la calidad de pensamiento que se desprende de esta realización la que determina lo que es utilitarista y lo que es ilimitado y creativo» (Dewey, 1933, pág. 215). Al desarrollar nuestra teoría, examinaremos tres «formas de pensar» para disipar las dudas que envuelven este concepto de reflexión.

La primera forma de pensar está en oposición directa con la reflexión. Dewey (1933) habla de *pensamiento rutinario.* Las escuelas, como tantas otras insti-

tuciones, influyen sobre los individuos estableciendo pautas predeterminadas de comportamiento, actitudes e ideas (Berger y Luckmann, 1967). La persona que piensa de forma rutinaria se guía por la tradición, la autoridad y las definiciones oficiales de la realidad social en un marco concreto. Los estudiantes que pensaban así tal vez consideraban que constituía el medio para lograr un objetivo determinado, pero en realidad estaban dando por buenos los fines oficiales a los que al parecer debían dirigirse. Por ejemplo, en sus prácticas no se les calificaba con arreglo a su aptitud para reflexionar sobre las implicaciones de sus actos o sobre la política y los procedimientos escolares; por el contrario, se les juzgaba concretamente por su aptitud para «manejar» de forma adecuada las situaciones inmediatas a que debían enfrentarse. Las demandas de la mayoría de las escuelas eran claras: que los alumnos estudien el material (currículo) a tiempo y con las menos interrupciones posibles (Goodman, 1982). En consecuencia, se sometía a los estudiantes de profesorado a una fuerte presión para que cumpliesen esta exigencia, por lo que todo su interés se centraba en descubrir técnicas que les ayudasen en este cometido. Los debates de seminario que se alejaban en exceso de esta temática central eran considerados irrelevantes por algunos de ellos. En suma, no debe confundirse la rutina con la reflexión; aquélla carece de la paciencia precisa para superar las propias dudas y perplejidad:

> En estos momentos, intento averiguar qué resulta importante enseñar. No sólo en el plano académico, sino con respecto a la vida y todo lo que se precisa para vivirla plenamente... Si me toca una escuela que me impone el principio de la «vuelta de fundamentos», no tengo más remedio que... descubrir alguna forma de «colar de rondón» otras materias. (Entrevista con Alice).

Como Alice pone de manifiesto, antes de ser reflexivo hay que manifestar un deseo de tolerar la ambigüedad y de buscar soluciones por uno mismo.

Así como el pensamiento rutinario se distingue claramente de la reflexión, muchas personas tienen problemas para distinguir esta última del *pensamiento racional.* Con frecuencia viene a nuestra mente la imagen de un profesor (o estudiante) que procesa de modo lógico, secuencial y ordenado la información: no se limita a aceptar opiniones externas sobre la realidad, sino que busca la información pertinente y adopta una decisión sobre la base de un razonamiento meticulosamente deductivo. Sin embargo, este concepto, que goza de aceptación generalizada, presenta graves limitaciones en su alcance.

Por desgracia, muchos educadores que fomentan la reflexión en los programas de formación del profesorado ignoran la importancia del *pensamiento intuitivo* (4). Mientras que el pensamiento racional implica la organización de la in-

(4) En su estudio sobre los profesores «notables», Jackson (1968) llegó a la conclusión de que muchos de ellos adoptaban un enfoque del proceso de toma de decisiones en el aula mucho más intuitivo que racional. Dado que no expresaban con claridad las justificaciones reacionales de sus

formación, la selección de categorías, la disección del todo en sus componentes, la progresión secuencial del pensamiento, el juicio crítico acerca de lo que es exacto y el empleo de sistemas lingüísticos explicativos, el pensamiento intuitivo supone imaginación, humor, asociaciones no racionales, emociones, integración y síntesis, percepción holística, sensibilidad y comprensión tácitas, y expresión del pensamiento no secuencial (Garrett, 1975) (5). Se asocia con la chispa de las ideas creativas, la intuición y la empatía:

> «Las mejores ideas me vienen como en un relámpago, es cosa de magia. Por ejemplo, me estaba devanando los sesos tratando de descubrir una forma para que los alumnos apreciasen en todo su valor la artesanía de las culturas autóctonas americanas. Con decírselo no parecía bastar, pero no se me ocurría qué otra cosa hacer. Entonces me vino a la mente de pronto: les hice fabricar algunas de las herramientas utilizadas por los indios americanos y, mientras se esforzaban por hacerlo, les iba diciendo las destrezas precisas para vivir de la tierra. (Entrevista con Kate).

Una buena enseñanza requiere a menudo aptitud para mostrarse espontáneo y para evitar una excesiva dependencia de los manules del currículo, los horarios y los procedimientos estandarizados. En lugar de basarse en la «política» al determinar la actividad en la clase, la intuición permite «pensar en acción» (Schon, 1983). Por ejemplo, Alice no recurría a esas «interminables listas de normas para mantener el orden». Por el contrario, hablaba de un «sexto sentido» que le ayudaba a reaccionar ante los alumnos con la dosis justa de control, calor, humor y seriedad, recalcando unos u otros en función de la situación y necesidades concretas:

> Alice interrumpió una discusión entre dos muchachos en el momento en que degeneraba en una pelea. Con voz firme, les ordenó que volvieran a su sitio y se quedaran en clase durante el recreo a discutir lo sucedido. Pocos minutos después, la clase salió del aula y Alice se dirigió a ellos con un tono «gansteril»: «Bueno, chicos, ¿me vais a decir qué pasa aquí?». Ellos se rieron un poco y Alice inició un debate en el que cada uno tuvo oportunidad de expresar sus sentimientos o ideas. Además de resolver la disputa inmediata, les comunicó que entendía la razón por la que habían estado a punto de pelearse, pero que no podía

---

decisiones, se les tenía por no reflexivos. Sin embargo, uno de los principales errores de los responsables de la formación del profesorado ha sido el de equiparar el pensamiento intuitivo con el rutinario.

(5) Estas dos formas de pensar han sido expresadas de muchas formas: vertical/lateral (De Bono, 1970), secundaria/primaria (Maslow, 1971), convergente/divergente (Guilford, 1967). Las investigaciones neurológicas más recientes vienen a confirmar estas dicotomías. Se ha llegado a sugerir que el cerebro posee dos hemisferios que piensan con arreglo a pautas diferentes. El izquierdo piensa de forma racional, mientras que el derecho de forma intuitiva (Sperry y Agresti, 1968; Gazzaniga, 1967; Bogen, 1969).

permitir peleas en su clase. Dio por terminada la conversación conminándoles a que pensaran en el modo de evitar los enfados y resolver pacíficamente las controversias. Les dijo que, si tenían alguna sugerencia, se lo hicieran saber. (Observación y resumen de Alice).

Como señala Dewey (1933, pág. 124), la intuición suele marcar la diferencia entre el pensador artístico y el falso intelectual.

En este trabajo defendemos la idea de que la reflexión consiste en la integración de los procesos de pensamiento racional e intuitivo. Al legitimar la intuición, no hay que perder de vista la importancia de la racionalidad. Una cosa es tener relámpagos de inspiración y de poder creativo, y otra muy distinta llevar a la práctica ideas nuevas para lo que se requiere una planificación detenida y una serie de decisiones racionales. Las personas más reflexivas, como Kate y Alice, parecen mostrarse a la vez racionales e intuitivas, aniñadas y maduras, alegres y serias. Pueden dejarse llevar por la ensoñación y volver de inmediato a la realidad, y gracias a ello, adquirir un mayor control y conciencia sobre sus acciones e ideas. Como indica Omstein (1972, pág. 80): «Es el trabajo complementario del intelectual (pensamiento racional) y de la intuición el que subyace en nuestros mejores logros». Mientras que el pensamiento rutinario constituye la antítesis de la reflexión, los individuos reflexivos son capaces de mezclar formas de pensamiento racionales e intuitivas para conformar un único proceso de pensamiento dinámico.

Actitudes reflexivas

Por último, el desarrollo de una teoría sobre la reflexión y la formación del profesorado exige un examen de las actitudes propias de las personas reflexivas. Dewey (1933) señala tres actitudes que constituyen requisitos previos de la enseñanza reflexiva. La primera es la *apertura de pensamiento*, un «deseo activo de escuchar más de una opinión, de analizar los datos sea cual fuere su fuente de procedencia, de prestar una absoluta atención a las posibilidades alternativas, de reconocer la posibilidad de error incluso en nuestras creencias más arraigadas» (Dewey, 1933, pág. 29). Los seres humanos tienden a ordenar y etiquetar su mundo de forma constante. Dado que nuestros órganos de los sentidos reciben miles de «mensajes» simultáneos del mundo exterior en cada momento, nuestro cerebro realiza la muy útil función de clasificar esta información de forma coherente con nuestras pasadas percepciones. Por consiguiente, la interacción entre el individuo y sus estímulos sensoriales, junto con el proceso de filtrado que se adecúa a nuestras experiencias, crea en potencia una visión de la realidad estrecha y limitada. Los estudiantes «de mente abierta» examinan los motivos de lo que en un principio daban por sentado como lógico y natural en sus escuelas; comprenden que las percepciones tradicionales de la enseñanza pueden ser válidas o no serlo, y se muestran deseosos de cuestionar sus propias opiniones sobre la cultura escolar y las reacciones que suscitan.

La segunda actitud precisa para la reflexión es la que podríamos llamar *actitud de respuesta.* No basta con poseer una mente abierta a gran variedad de ideas; tiene que haber un deseo de sintetizar todas ellas, de hallar el sentido en la sinrazón y de aplicar una información en una dirección perseguida. Esta actitud induce a considerar las consecuencias e implicaciones de la actividad del aula. Como señalábamos en nuestra exposición de los trabajos de Van Manen y puso de manifiesto Zeichner (1981), los estudiantes que sustentan esta actitud preguntan por qué hacen lo que hacen en clase de un modo que trasciende de las cuestiones de utilidad inmediata:

> (Durante mi niñez) recibí numerosos mensajes e imágenes poco edificantes sobre las personas y la sociedad desde la escuela, la televisión, las películas, etc. En parte, deseo enseñar de forma que ayude a desarrollar niños más sanos, lo que, espero, abra el camino a una sociedad más estimulante. (Entrevista con Kate).

Al elaborar sus ideas, los estudiantes reflexivos toman en consideración las implicaciones educativas, psicológicas y sociales de la vida escolar. Han de responder ante la sociedad en conjunto, no sólo de la formación de los alumnos.

La última actitud descrita por Dewey (1933) es el *entusiasmo,* que confiere fuerza interna necesaria para lograr una auténtica reflexión. Aunque muchos estudiantes de profesorado parecían contar con este potencial, los centros en los que hacían prácticas, al insistir en las puntuaciones en las pruebas de competencia y en la necesidad de dar a tiempo todo el material, tendían a inhibir la reflexión. Los estudiantes se mostraban demasiado temerosos o inseguros para ser muy reflexivos:

> Aunque supiera enseñar de esa forma —adoptando un enfoque creativo e innovador de la instrucción y el currículo— la cuestión es si me arriesgaría a hacerlo. Tal vez ello beneficie a los alumnos, pero al no hacer ejercicios sobre las destrezas, saldrían mal parados en las pruebas. ¿Qué ocurriría entonces? Todos se volverían contra mí por no haber seguido el currículo. (Entrevista con Bob).

Muchos estudiantes expresaban su temor a cometer errores, a ser objeto de críticas, a ser «diferentes», a perturbar las tradiciones e introducir cambios. El entusiasmo les hubiera permitido superar tales temores e inseguridades y, por tanto, les habría dado el valor suficiente para analizar y evaluar las escuelas, la sociedad, los alumnos, la enseñanza y a sí mismos.

Resumen

Como sucede con tantos otros conceptos en el terreno de la enseñanza, la reflexión parece haber adquirido cierto carácter de eslogan, hasta el punto de significar cosas muy distintas para las diferentes personas. Si se quiere que esta

noción resulte de utilidad en los programas de formación del profesorado, la clarificación del significado del término constituye un auténtico imperativo. Esperamos que los datos de investigación que presenta nuestro trabajo estimulen la discusión y el debate —el intercambio— que en la actualidad resulta tan necesario. Como dijimos anteriormente, esta indagación no está concebida para demostrar una teoría sobre la reflexión y la formación del profesorado.

Lo que hemos visto es que la reflexión es una realidad que supone mucho más que dedicar unos minutos a pensar sobre el modo de mantener a los alumnos callados y trabajando; por el contrario, implica una «forma de ser» dinámica en el aula. En primer lugar, pues, reflexión equivale a necesidad de centrarse en problemas sustantivos y no utilitaristas. En segundo lugar, una teoría de la reflexión ha de legitimar e integrar el pensamiento racional y el instintivo. Finalmente, es preciso adoptar ciertas aptitudes para mostrarse realmente reflexivo. Si la reflexión quiere ser un objetivo importante en el ámbito de la formación del profesorado, el concepto que de ella tengamos ha de ser de gran amplitud.

IMPLICACIONES PRACTICAS

Como señala Zeichner (1981), aunque no constituyan una panacea ante los graves problemas que afronta hoy la enseñanza, las experiencias de seminario pueden inducir a los estudiantes de profesorado a mostrarse más reflexivos. No obstante, las conclusiones aquí halladas parecen indicar que la inclusión de un seminario en un programa determinado no implica necesariamente que de él vaya a surgir una auténtica reflexión, aún cuando ésta constituya uno de sus objetivos declarados. En el ámbito del PFPP, el seminario desempeñó tres papeles diferentes en orden a la formación de los estudiantes y, en su mayor parte, sólo uno de aquellos vino a promover la reflexión.

Las conclusiones de nuestro estudio llevan a formular una importante pregunta que deberían hacerse los responsables de la formación del profesorado: ¿Qué funciones debe cumplir el seminario en la formación de los estudiantes? Como apunta Freidenberg (1973), para responder mejor es preciso contemplar la relación entre la formación del profesorado y la escolarización de los alumnos. Si los responsables de aquélla se sienten satisfechos del funcionamiento de la escuela, los seminarios inducirán a los estudiantes a satisfacer las necesidades de ésta:

> El estudiante no debe ser expuesto a teorías y prácticas derivadas de ideologías y filosofías centradas en *cómo deben* (con marcado énfasis) ser las escuelas. La norma prescribe enseñar, y enseñar por completo, los conocimientos y destrezas que los profesores principiantes precisan para trabajar con éxito en las aulas de hoy. (Smith, 1980).

Dado que los centros en los que los estudiantes hacían sus prácticas exigían una cierta pericia en el manejo de las situaciones del aula y, en su mayor parte, ignoraban cuestiones primordiales en la enseñanza (Goodman, 1982), venían a fomentar el papel utilitarista del seminario en la formación del profesorado. En cambio, si los responsables del proceso se muestran críticos con el sistema escolar actual, la tarea de la preparación de los profesores adquiere una mayor complejidad. Los seminarios que reflejen estas perspectivas vendrán a cuestionar las pautas de enseñanza existentes y los sistemas de creencias que dominan en los centros en los que se realizan las prácticas; vendrán también a promover la reflexión entre los estudiantes. Aunque a simple vista parezca que el papel liberal del seminario responde a este espíritu, el presente estudio no aboga por semejante afirmación. En general, los seminarios del PFPP tendían a reforzar la orientación utilitarista.

Si los responsables de la formación del profesorado cuestionan de verdad la enseñanza que se imparte hoy en nuestras escuelas, reconocerán que los seminarios han de desempeñar un papel analítico en la formación del profesorado. Sin embargo, las conclusiones de nuestro estudio indican que formar a los estudiantes para que sean profesores reflexivos, inquietos y analíticos constituye una tarea ciertamente titánica, dada la insistencia en lo técnico que domina en la mayor parte de los centros en los que se hacen consecuentemente esas necesidades.

Cabe apuntar diversas sugerencias basadas en los hallazgos del estudio y en la bibliografía actual. En primer lugar, como se señala en la bibliografía del PFPP, los seminarios han de crear un entorno que favorezca la indagación abierta. Dado que la reflexión exige la exploración de las actitudes personales, de los procesos de pensamiento y de los problemas subyacentes en la práctica, la atmósfera de los seminarios ha de fomentar un sentimiento de confianza entre los participantes. Con todo, ha de permitir la expresión del desacuerdo y el disenso a medida que los estudiantes vayan analizando las diferentes ideas. Giroux y Penna (1977) señalan con gran acierto que no pueden darse experiencias de aprendizaje emancipadoras en el seno de estructuras pedagógicas convencionales jerarquizadas. La referencia a «problemas sustantivos» no garantiza en los estudiantes una mayor reflexión; los seminarios han de crear entornos que supongan un desafío y a la vez sirvan de apoyo.

Dado que la gran mayoría de los estudiantes parecen principalmente preocupados por satisfacer las exigencias de los centros en los que hacen sus prácticas, Feiman (1979) y otros (por ejemplo, Zeichner, 1981; Sarason y cols., 1962; Cohn, 1981) sugieren que, siempre que sea posible, la discusión reflexiva debería basarse en sus propias experiencias de campo. Por ejemplo, los problemas específicos de gestión del aula o disciplina pueden estimular un debate sobre la alineación de los alumnos, la oposición entre control social y libertad y el enfrentamiento entre la disciplina interna y externa. Los problemas técnicos de motivación de los alumnos para que finalicen su trabajo pueden conducir a un debate sobre los objetivos de la enseñanza, el valor del currículo, la concepción

del conocimiento y el aprendizaje, las relaciones entre los ejercicios de clase y el trabajo de las fábricas y los criterios de aprendizaje. Los seminarios ofrecen la oportunidad de suscitar debates sustantivos, sobre todo si los principios educativos se conectan con problemas concretos y específicos. Por otra parte, en lugar de limitarse a criticar las prácticas en vigor, se impone considerar las limitaciones y posibilidades de introducción de auténticas alternativas.

Berlak y Berlak (1981) apuntan la posibilidad de hacer uso del lenguaje de dilemas para ayudar a los profesores principiantes a afrontar problemas educativos complejos. Al emplear este lenguaje, los líderes de seminario pueden apuntar aspectos sustantivos en el seno de un contexto práctico y, al mismo tiempo, evitar innecesarias actitudes defensivas. Resulta más productivo hacer que los estudiantes analicen un dilema que obligarles a defender una posición concreta. Otros autores proponen el empleo de estudios etnográficos para que los estudiantes reflexionen sobre su propia enseñanza y sobre la formación de los alumnos. Cohn (1982) describe cómo podrían emplearse esos estudios para poner la investigación educativa en relación con la práctica docente. Debería pedirse a los estudiantes de profesorado que leyeran estudios de ese tipo relativos a la vida en el aula y los empleasen luego para reflexionar sobre las prácticas que encuentran en los centros en que realizan sus propias prácticas. Zeichner y Teitelbaum (1982) describen el posible aprovechamiento de los estudios de casos etnográficos en el contexto de las prácticas de enseñanza y de los seminarios. Como indican Salzillo y Van Fleet (1977), los participantes pueden desempeñar un doble papel en sus experiencias de campo. Por un lado, son estudiantes de profesorado, por otro, tienen la posibilidad de convertirse en observadores participantes que analizan críticamente la realidad social de los centros en los que hacen sus prácticas. En esta situación, los seminarios les ayudarían a efectuar su trabajo de investigación a la vez sustantivo y práctico.

Por último, si deseamos formar en lo esencial futuros profesores y no limitarnos a adiestrarles técnicamente, estamos en la obligación de analizar las relaciones entre la teoría y la práctica de nuestros programas. Aunque todos los participantes en el programa PFPP aceptaban en general los principios y fines de reflexión del seminario, la terminología resultaba demasiado ambigua para que cada uno de ellos se sintiera cómodo en sus propias interpretaciones. El contenido de las reuniones dependía de la forma en que interpretasen esos fines y principios. Conceptos como los de reflexión, relevancia, descubrimiento de las propias creencias, diálogo grupal y entorno de aprendizaje que preste ayuda presentaban significados distintos en los diversos seminarios. No pretendemos en ningún caso dar a entender que el problema consista en conseguir que las personas acepten y actúen en función de la razón «aunténtica» de una filosofía determinada. Por muy noble que parezca una serie de principios, si se interpreta e impone rígidamente a un grupo de personas, se convierte en puro dogma. Por el contrario, el diálogo parece constituir un componente esencial de cualquier programa de formación del profesorado orientado hacia la indagación: los principios nunca deben darse por sentados, sino someterse a continua revisión. Como parte de este examen, necesitamos un mayor esfuerzo de investi-

gación que arroje luz sobre la complejidad del aprendizaje de la enseñanza. Es imprescindible trascender los principios, fines e intenciones establecidos y explorar la realidad empírica de la formación del profesorado a medida que se desarrolla al tiempo. Conseguir una formación del profesorado de auténtica calidad exige mucho más que fijar un marco conceptual; de la misma importancia es constatar cómo se manifiestan e interpretan estas intenciones.

BIBLIOGRAFIA

BAGENSTOS, N. (1975): «Teacher as an inquirier». *The educational Forum,* 39, 231-237.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1967): *The social construction of reality.* (Garden City, Doubleday).

BERLAK, A. y BERLAK, H. (1981): *Dilemmas of shooling: Teaching and social change.* (London; Methuen).

BIGELOW, K. (1964): *The improvement of teacher education: A final report by the Commission of Teacher Education.* (Washington, D.C., American Council on Education).

BOGEN, J. (1969): «The other side of the brain», I, II, III. *Bulletin of the Los Angeles Neurological Societies,* 34 (3).

BRUYEN, S. (1969): *The human perspective in sociology: The metodology of participant observation.* (New Jersey, Prentice-Hall).

COHN, M. (1981): «A new supervision model for linking theory to practice». *Journal of Teacher Education,* 32 (3), 26-30.

— (1982): *Case studies and teacher education: Opportunities for linking educational research to classroom practice.* Comunicación presentada a la Conferencia anual de la A.E.R.A., New York.

COMBS, A. (1965): *The professional education of teachers.* (Boston, Allyn & Bacon).

COMBS, A. BLUME, R., NEWMAN, A., & WASS, H. (1978): *The professional education of teacher: A humanistic approach to teacher preparation.* (Boston, Allyn & Bacon).

COREY, S. (1953): *Action research to improve school practices.* (New York, Teachers College Bureau of Publications).

DE BONO, E. (1970): *Lateral thinking.* (New York, Harper & Row).

DEWEY, J. (1933): *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Chicago, Henry Regnery; trad. al castellano: *Cómo pensamos* Madrid, La Lectura, 19.

— (1966): «The relationship of theory to practice», en M. Borrowman (Ed.), *Teacher education in America: A documentary history.* (New York, Teachers College Press).

ELAM, S. (1971): *Performance based teacher education: What state the art?* Comunicación para la A.A.C.T.E. Committee of P.B.T.E.

ELLIOTT, D. (1976): «Developing hipotheses about classroom from teachers' practical constructs: An account of the work of the Ford Teaching Project». *Interchange,* 7 (2), 2-22.

FEIMAN, S. (1979): «Technique and inquiry in teacher education: A curricular case study». *Curriculum Inquiry,* 9 (1), 63-79.

FRIEDENBERG, E. (1973): «Critique of current practice», en D. McCarty (Ed.), *New prespectives on teacher education.* (San Francisco, Jossey Bass).

GARRET, S. (1976): «Putting our whole brain to use: A fresh look at the creative process». *Journal of Creative Behavior,* 10 (5), 239-249.

GAZZANIGA, M. (August, 1967): «The split brain in man». *Scientific American,* 24-29.
GIROUX, H. y PENNA, A. (1977): «Social relations in the classrom: The dialectic of the hidden curriculum». *Edcentric,* 40-41, 29-46.
GLASER, B. y STRAUSS, A. (1975): *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* (Chicago; Aldine).
GOODMAN, J. (1982): *Learning to teach: A study of a humanistic approach.* Tesis doctoral sin publicar, University of Wisconsin, Madison.
GORDON, T. (1974): *Teacher effectiveness training.* (New York, Wyden).
GUILFORD, J. P. (1967): «Factor that aid and hinder creativity», en J. Gowan, G. Demos y E. Torrance (Eds.). *Creativity: its educatyional implications.* (New York, Wiley & Sons; trad. al castellano como *La enseñanza creativa,* Madrid, Santillana, 1979).
JACKSON, P. (1968): *Life in classrooms.* New York, Holt, Rinehart & Winston).
JOYCE, B., YARGER, S., HOWEY, K., HARBECK, K., y KLUWIN, T. (1977): *Preservice teacher education.* (Palo Alto, Center for Educational Research, Stanford University).
MASLOW, A. (1977): *The farther reaches of human nature.* (Middlesex, England, Penguin).
ORNSTEIN, R. (1972): *The psychology of consciousness.* (New York, Penguin).
SALZILLO, P. y VAN FLEET, A. (1977): «Student teaching and teacher education: A sociological model for change». *Journal of Teacher Education,* 28 (1), 27-31.
SARASON, S., DAVIDSON, D., & BLATT, B. (1962): *the preparing of teachers: An unstudied problem in education.* (New York, Wiley & Sons).
SCHEFFLER, I. (1968): «University scholarship and the education of teachers». *Teachers College Record,* 70(1), 1-11.
SCHON, D. (1983): *The reflective practitioner.* (New York, Basic Books).
SMITH, B. (1980): «On the content of teacher education», en E. Hall, S. Hord & G. Brown (Eds.), *Exploring issues in teacher education: Questions for future research.* (Austin, Texas University of Texas Research and Development Center for Teacher Education).
SPERRY, R. W. y AGRESTI, J. (1968): «Differential perceptual capacities in major and minor hemispheres». *Processing of the National Academy of Sciences,* 61, p. 1151.
STRATEMEYER, F. (1956): «Issues and problems in teacher education», en R. Cottrell (Ed.), *Teacher education for a free people.* (Washington, D.C., A.C.C.T.E.).
VAN MANEN, M. (1977): «Linking ways of working with ways of being practical». *Curriculum Inquiry,* 6, 205-228.
WASS, H., BLUME, R., COMBS, A. y HEDGES, W. (1974): *Humanistic teacher education: An experiment in systematic curriculum innovation.* (Fort Collins, Colorado, Shield).
YATES, J. y JOHNSON, J. (1981): *A national survey of student-teaching programs.* Investigación inédita, Southlands College of Education, London and Northem Illinois University, Dekalb, Illinois.
ZEICHNER, K. (1981): «Reflective teaching and field-based experience in teacher education». *Interchange,* 12 (4), 1-22.
ZEICHNER, K. y TEITELBAUM, K. (1982): «Personalized and inquiry-oriented teacher education: An analysis of two approaches to the development of curriculum for field-based experiences». *Journal of Education for Teaching,* 8(2), 95-117.

Originalmente publicado en la revista *Interchange* (Canadá), Ontario, vol. 15, n. 3, 1984, pp. 9-22. Se reimprime y traduce con la autorización de la revista.

E S T U D I O S

LAS POSIBILIDADES DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN EL DESARROLLO DEL CURRICULUM Y DE LOS PROFESORES (*)

JOSE GIMENO SACRISTAN (**)

La problemática curricular ha sido uno de los temas educativos menos tratado por la investigación especializada, que en nuestro caso concreto es, sencillamente, inexistente. El currículum ha sido un campo de intervención administrativa, objeto de decisiones políticas, y no ha tenido entre nosotros la caracterización de campo de investigación y discusión ordenada que no sea la que despiertan los cambios acometidos, discusiones generalmente a posteriori del cambio producido.

Si de alguna forma toda práctica investigadora está condicionada por la estructura institucional en la que surge, en el caso de la investigación educativa, puede verse con meridiana claridad que es la institucionalización de la educación la que condiciona, muy frecuentemente, la selección de *temas* a ser investigados. El currículum, en tanto ha sido un objeto sobre el que tomar decisiones y menos algo sobre lo que pensar e investigar, ha quedado al margen de las preocupaciones intelectuales de los académicos, reducido al ámbito de la administración.

Incluso la investigación positivista, tan apegada al principio de que la realidad palpable es el único objeto de estudio, sí ha realizado descripciones abundantes de la práctica y ha afirmado metodologías para su estudio pero ha olvidado el tema curricular, aunque éste es el objeto primero de esa práctica educativa en las instituciones escolares.

El aula y los centros escolares conforman una cultura que es incomprensible sin caer en la cuenta que el currículum es la esencia de su misma existencia y configuración. La política curricular, su desarrollo en un marco concreto, marcan el *contenido,* el *contexto* y el *papel* de los actores, la *interacción* entre éstos y

---

(*) Ponencia desarrollada en el Seminario sobre *Investigación cualitativa en el aula* que organizó la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado en el Rincón de la Victoria (Málaga) en octubre de 1984.

(**) Universidad de Valencia.

el *margen de autonomía* de las partes. El currículum, sea éste implícito o manifiesto, es consustancial a la institución escolar. Ni las aulas ni el pensamiento o comportamiento de los profesores pueden comprenderse al margen del currículum, de sus contenidos, de su formato y de la forma de implantarlo.

Curiosamente, la investigación dominante ha despreciado estos principios, considerando a la práctica como una entidad autónoma al margen de la política curricular.

Partiendo de estos supuestos, quisiera plantear en este trabajo las interacciones que se establecen entre práctica de investigación, práctica curricular y qué papel juegan elementos como los profesores en la interacción de ambas, así como la necesidad de conjugar la actividad investigadora con la política y prácticas curriculares, con el fin de lograr un mejor conocimiento de la acción y una posible mejora de la misma. Tratar de estas interrelaciones lleva a plantearse la necesidad de una reorientación de la investigación misma, pues la que hasta el momento se viene realizando bajo el paradigma dominante es claramente inadecuada o cuando menos insuficiente.

La discusión y enfrentamiento epistemológico entre paradigmas de investigación educativa creo que es preciso sacarlo del estricto marco metodológico, de sus bases filosóficas y marcos del conocimiento, para tratarlo en un marco más amplio, puesto que la investigación pedagógica se inserta en una matriz educativa y por lo mismo en un contexto social.

«Dado que la práctica educativa tiene que ver con la realización de ciertos valores, la significación educativa de la investigación en educación debe valorarse en relación con las posibilidades que tiene de conseguirlas. El valor de lo que hacemos en educación depende de su relevancia y utilidad para resolver problemas y fines educativos. Puesto que éstos son normativos, la significación de la investigación educativa se halla relacionada con los valores que contribuyen a realizar» (Eisner, 1979, p. IX).

Entre nosotros me parece que el tema es importante porque creo que nos asomamos a un panorama de renovación, o de intenciones de renovación, tanto en la política y práctica curricular como en la metodología investigadora, empezando a admitir la insuficiencia de las prácticas dominantes en ambos terrenos.

El problema es arduo porque se trata de una interacción compleja entre dos ámbitos también complejos por sí mismos. Reflexionando como intelectuales o como prácticos, con uno u otro compromiso, implicados de una u otra forma en la enseñanza, los problemas de la investigación deben ser abordados y discutidos, al menos, desde cuatro perspectivas, que sugieren problemáticas pecualiares con una estrecha interrelación:

1) Existe una *interpretación metodológica,* que en ocasiones aparenta ser obsesionante por la propia pretensión rigorista que ha introducido el paradigma cuantitativo o analítico-cuantitativo, que ha sido dominante en nuestro contex-

to académico, bibliográfico, etc., condicionada por ese único predominio de las áreas culturales y científicas de las que nos hemos nutrido.

No se trata de descalificar dicha preocupación epistemológica necesaria; si la menciono aquí es por creer que, en ocasiones y entre nosotros, ha podido desviarse, tratando de esquivar los problemas de fondo que tiene planteados la investigación pedagógica, creando una falsa conciencia de cientificidad. Esta apreciación creo que es válida aplicada al predominio del experimentalismo en las disciplinas pedagógicas, que incluso ha negado la validez de otras aproximaciones a la educación.

Sería recomandable recordar ese principio, traído de la propia sociología de la ciencia, de que una práctica investigadora tiende a enfatizar mucho más los instrumentos que utiliza en tanto carece de otras apoyaturas y de otros criterios de evaluación. La obsesión metodológica es consustancial al enfoque analítico-cuantitativo, en la medida que basa la validez por analogía en el rigor técnico de sus procedimientos aplicados por analogía a los objetos educativos, tomando como ejemplo de validez científica la metolodología de las ciencias naturales.

Esa idea de cientificidad positivista cree en la unidad del método científico, aplicable a cualquier área de conocimiento y de la práxis, pretende explicaciones causales, a partir de la cuantificación de la realidad educativa, con la promesa implícita de que sus resultados se podrán aplicar a mejorar la práctica educativa. La imagen de rigor científico que despierta inhibe cualquier crítica o interrogación sobre la validez de lo que se está haciendo. El mito de que las prácticas derivan linealmente de los resultados de esas investigaciones a pesar de la experiencia ofrecida por dos décadas de gran desarrollo científico en esta misma dirección. Se trata de una expectativa que, como asegura Cronbach (1969) es, sencillamente, poco razonable.

Con metodologías descriptivas, estudios correlacionales bajo el paradigma proceso-producto, etc., y un claro predominio de la pretensión de eficacia sobre la de conocimiento, se nos ha ofrecido una ingente producción científica imposible de integrar en un corpus coherente, por la ausencia de conceptualizaciones previas que destaquen el sentido de lo que se quiere observar, y porque su enfoque analítico suele llevar consigo la pérdida de sentido unitario que tienen los complejos fenómenos educativos, y su singularidad, lo que hace problemática la aspiración a explicaciones de valor universal.

La proliferación de estudios descriptivos, analíticos, de lo que era la práctica de la enseñanza, las infinitas pautas de observación, listado de categorías observables, es un buen ejemplo de cómo los estudiosos se han visto subyugados por el rigor metodológico sin un esquema teórico previo. Llama, curiosamente, la atención cómo se ha querido categorizar la realidad al margen de los factores que la determinan y sin contarlos como aspectos a estudiar. La práctica de la enseñanza es inimaginable al margen del marco curricular que la determinan. Esta apreciación conecta con el punto siguiente.

2) Existe una segunda perspectiva más de fondo, no instrumental como la anterior, que es la preocupación por la adecuación de la investigación al objeto que pretende estudiar. Este interrogante es más profundo que el anterior y, sin embargo, ha producido menos preocupación entre nosotros. Sería conveniente meditar sobre la adecuación de la investigación educativa, sus métodos, prácticas institucionales, al objeto educativo.

Lo que es urgente, tanto para profesores como para investigadores, es la necesidad de que la investigación, como afirma Tanner, (1980, pág. 650), se guíe por ideas cualitativas significativas que sean relevantes para la *solución de* problemas en clase y en toda la educación, antes de adoptar el estrecho empirismo que limita la investigación a la constatación aséptica a través de captaciones cuantitativas de la realidad, que con su enfoque cuantitativo difícilmente puede abarcar la educación. Es preciso partir de problemas y ello significa entrar en la problematicidad de la educación, en las opciones posibles.

El experimentalismo se ha instalado en la comodidad del descompromiso con el pensamiento y con la acción. La mentalidad experimentalista en educación ha soslayado la dimensión teórica, la discusión problematizadora, los valores implícitos a toda práctica educativa. Su proliferación entre nosotros se ha visto favorecida al producirse dentro de una aspiración tecnocrática que se lavaba la mala conciencia de un escolasticismo tardío, buscaba la legitimación científica, reduciendo el universo educativo a problemas técnicos y obviaba el debate y el compromiso intelectual e ideológico explítico. Esto último se dice que es acientífico.

El rechazo que se produce hoy al cuantitativismo se explica en buena medida por el descubrimiento de la pobreza teórica que conlleva. En nuestro contexto educativo intelectual universitario ha existido un bajo nivel de desarrollo teórico, como lo ha habido en la mayoría de la investigación empirista o cuantitativo entre otras razones.

Para estudiar la realidad basta acercarse objetivamente a ella. La teoría es producto de la investigación y la realidad es inapelable. Este es el supuesto fundamental. Pero no hay investigación sin teorización previa y la realidad educativa es producto de la propia práctica que la configura y de las fuerzas que intervienen en esa configuración.

Por ello, la discusión conceptual y la problematización de la realidad misma es condición para comenzar la investigación y mejorar la educación.

Esa deformación metodológica está muy extendida, tiene muchas y antiguas raíces, sin ser ajeno a la misma el supuesto conservador de que la realidad, y más la de la educación, es preferible que no cambie.

Creo que el rechazo que en nuestro caso se observa al cuantitativismo se produce tanto por la apertura a nuevos ámbitos del conocimiento, por sus insuficiencias, más sentidas que comprobadas, y por una *reacción* ante una idea y una

práctica de investigación alejada de un buen engranaje con la discusión teórica y con el contexto socioeducativo real.

En nuestro contexto concreto, la asimilación de *científico* a *objetivo* en el campo educativo, dado el paradigma analítico cuantitativo dominante, significaba también, paralelamente, asimilar «la teoría» y la *discusión* a la *ideología:* lo opinable es objeto de la ideología, lo objetivo es de la ciencia. Con ello se sustrae el componente valorativo, lo intencional, de la propia investigación educativa, se lo excluye como «objeto del conocimiento más apreciado». Dado el contexto político que ha configurado las prácticas y las instituciones, el pensar, problematizar, discutir, «hacer teoría», es algo ante lo que se desconfía, porque sencillamente cuestiona y lleva a la discrepancia. La asepsia de valores que preconiza el método científico «objetivo» era y es un buen refugio para el descompromiso con la realidad. La orientación objetivista de la investigación pedagógica ha ido casi siempre ligada a la renuncia a cuestionar la realidad.

El rigorismo metodológico lleva a olvidar el carácter complejo de todo lo que se refiere a la educación y a dejar de lado los componentes de valor que implica la enseñanza y la educación.

Por ello no es extraño, ni fruto de la coincidencia, el que a medida que la educación se convierte en objeto de polémica en un ambiente más democrático, en el que los temas educativos cobran más claramente su significación controvertida, y se hace pública la discrepancia, se pongan también en duda opciones metodológicas en la investigación, cuyos supuestos coinciden con la falta de discusión teórica y con la ausencia de opciones. Es una esperanza pensar que esta apertura se produce, precisamente, cuando la crisis del paradigma cuantitativo dominante en general es muy evidente.

Para no caer en un movimiento pendular reactivo, explicable en nuestro contexto concreto, es preciso relativizar la obsesión metodologista, cambiar el orden de las prioridades. Habría que dar prioridad a los problemas que tenemos planteados y por plantear, y dejar la militancia por paradigmas, subordinando ésta a la utilidad de los mismos para tratar problemas teóricos y prácticos.

«El potencial de la investigación educativa está en su capacidad para sostener el discurso público sobre cómo las escuelas pueden contribuir a una sociedad más justa y humana» (Popkewitz, 1981, p. 313). Las posibilidades de una metodología no se pueden desligar de su adecuación a la temática: discutir cómo investigamos dentro del marco del *sobre qué* y *para qué* investigamos.

3) Una tercera vertiente de la investigación educativa, objeto para el análisis y valoración, es preguntarse por lo educativa que es la investigación educativa; es decir el *para qué* sirve.

La investigación educativa tiene que mantener un compromiso con la realidad, plantearse su repercusión en la misma, porque sencillamente, no es aséptica. Como afirma Popkewitz (1981, p. 312), todo investigador debería pensar

en las consecuencias que tiene la práctica de su investigación al margen de los resultados que genere. Y tiene que planteárselo porque es un efecto real, sea cual sea el paradigma científico-metodológico con el que trabaje, más allá de instrumentos y hallazgos. El debate epistemológico no es sufiente tratándose de la investigación educativa. Es preciso cuestionar la utilidad, el *uso* potencial de la misma, que conviene distinguir de *su influencia,* pues aquél implica la intención directa de utilizarla, mientras que ésta suele ser indirecta por lo general (Shaver, 1982).

Es preciso plantearse que la práctica metodológica de investigación es una especie de tratamiento para todo el sistema educativo con efectos sobre el mismo, y por ello no es indiferente al método o paradigma metodológico que se elija, pues éste condiciona el *grado* y las *vías de aplicación.* No es indiferente para la práctica que se ejecuta ni para las posibles prácticas que se pueden ejercer como alternativa. Y esos efectos educativos, que se provocan a veces por omisión y descompromiso, llegan a penetrar muy eficazmente, colonizando mentes de políticos, académicos y profesores, aunque sólo sea ofreciendo eslogans que actúan de forma poco operativa en la interacción pensamiento-acción.

Es un hecho bastante admitido el que el paradigma de investigación analítico-cuantitativo sea causa, efecto y refuerzo a la vez de algo que es inadmisible desde un punto de vista educativo como es la esterilizadora separación entre teoría y práctica, porque la propia investigación dominante no ha sido causadora ni de una mejor elaboración teórica ni ésta podría, por tanto, servir de palanca para la acción a través de la investigación (Gimeno, 1983b).

La investigación en principio más despreocupada de su incidencia proporciona marcos de conocimiento de la realidad educativa, resalta unos problemas, descuida otros, pone en circulación conceptos y preocupaciones que, incluso por omisión, tienen un efecto real y efectivo, aunque sólo sea porque condiciona el marco para enfrentarse con los problemas, configura, resalta un tipo determinado de problema sobre otros, etc. Por ello el descompromiso es en todo caso ignorancia del comprometimiento.

Si, en tanto que puede considerarse una práctica, la propia investigación tiene implicaciones sobre la realidad, sea cual sea el paradigma por el que se oriente, habrá que hacer explícitas esas complicidades, cómo cristaliza la compenetración de teoría, investigación y práctica educativa para poder elegir entre los paradigmas posibles. En este sentido nos enfrentamos con moldes de pensamiento muy bien establecidos.

Dentro de los supuestos implícitos de paradigma analítico cuantitativo está el de que no son los investigadores los responsables de la traslación práctica de los resultados que ellos elaboran; en todo caso dicha responsabilidad es competencia del político o del práctico. La dimensión de la posible utilización de la investigación no incumbe a la investigación que busca «desinteresadamente» el conocimiento, siguiendo la distinción entre ciencia teórica y aplicada, el descompromiso con la realidad y la creencia de dedicarse a una actividad ajena al

mundo de los valores, en el que las opciones tomadas implican arriesgarse en una dirección determinada y nada tienen que ver con el contexto institucional y social en el que se realiza la investigación. A fin de cuentas, como recuerda Shaver, plantear el tema del posible uso de la investigación en la práctica es partir del supuesto no discutible de que la sociedad ha de gobernarse por patrones racionales en los que tiene un papel el conocimiento, y por ello el debate sobre la utilidad de la investigación ha de ser ineludible.

El objetivo implícito de gran parte de la investigación sobre la educación es el «mejorar» las prácticas reales existentes y menos el contribuir a cambiarlas en otras condiciones. El carácter complejo, contradictorio y problemático se reduce con la adopción de métodos que implican un discurso aséptico sobre la realidad, siguiendo el papel neutral que las sociedades industriales proponen al investigador como creador de conocimiento (Popkewitz, 1984).

La discutible utilidad general de la investigación se aclara cuando se analizan sus supuestos. La separación de la investigación de la práctica, la difícil traslación de aquélla a ésta es un efecto inherente a la elección de paradigmas de investigación. Y me parece indiscutible considerar esta dimensión de utilidad como algo básico a la hora de cuestionar el tipo de investigación educativa más conveniente para la educación que es procurar el que la investigación sobre la educación sea educativa en la medida que transforma a la práctica. La investigación en educación tiene que tener un compromiso explítico con la mejora del conocimiento y de la práctica de la misma y en ese doble sentido hay que injuiciarla. Investigación para *qué* y para *quién;* el *cómo* es una decisión condicionada por las respuestas a esas dos preguntas. El propósito y el problema de investigación nos indica qué información hay que buscar como relevante y qué metodología es la adecuada para encontrar y tratar dicha información.

El cuantitativismo dogmático, sus miopes defensores, ha pretendido instalarse en un exclusivismo metodológico que ha invertido el orden de los problemas, el método condiciona la información a recoger convirtiendo al problema en algo secundario y el para qué o para quién en algo totalmente ajeno. Enfatizando el rigor metodologista, soslaya la discusión teórica problematizadora y se desresponsabiliza de sus aplicaciones. Y pasa a ser objeto de investigación sólo lo que entra por esos supuestos metodológicos; es decir, el método condiciona el problema, reduciendo la entidad teórica y práctica de los problemas educativos.

El análisis de la investigación desde la perspectiva de la utilidad tiene un significado particular a destacar hasta ahora, que es su potencialidad formativa para el profesorado. En este sentido hay que considerar las posibilidades del paradigma de investigación, por la metodología que practica, por su accesibilidad al profesorado y la posible utilización de los resultados de investigación. El profesor es un elemento activo en el desarrollo curricular y en esa medida es necesario escrutar la aportación que en este tema concreto puede hacerle: analizar sobre todo la correspondencia entre la práctica de la investigación y la práctica del desarrollo curricular (J. Gimeno, 1983c).

Shulman (1978, p. 3) propone como objetivos de la investigación educativa los siguientes:

1) Informar a todos los implicados en la enseñanza sobre cuál es la práctica usual en los centros y las consecuencias que ello tiene, tanto pretendidas como las que no lo son.

2) Mejorar la comprensión que se tiene acerca de los procesos básicos de aprendizaje, enseñanza, socialización, etc.

3) Lograr una mejor comprensión de los procesos por los que se decide y selecciona la acción educativa para preparar mejor a los educadores y ayudarles en sus actividades.

4) Desarrollar y estudiar mejor estos enfoques de formación de profesores.

Sólo desde un marco comprometido con la acción, para su mejor conocimiento y mejora práctica, puede encontrar la investigación educativa su auténtica legitimación y oportunidad histórica en un momento dado, y ello pasa por servir al profesorado, lo que viene dificultando en el paradigma cuantitativo.

Pero el acercamiento de la teoría y de la investigación a la práctica tiene que plantearse en el marco de las complejas relaciones que pueden discutirse en esa polaridad. El paso o comunicación entre ambas dista de ser lineal y continuo, sin perder de vista los contextos institucionales en que están enmarcadas tanto la práctica escolar como la práctica de la investigación. Ambas están separadas con una jerarquización pronunciada, al considerar a la práctica y sus directos agentes objetos de aplicación.

Para superar la situación, como afirma R. Burns (1982), se precisa un nuevo paradigma de investigación que suponga otra definición del conocimiento, admitiendo la relación dialéctica entre teoría y práctica, que incluya las premisas de valor como propias de los hechos educativos y que ofrezca nuevas metodologías en la formación y perfeccionamiento de profesores.

4) Relacionada con la problemática elaborada en el punto anterior, es necesario ver las relaciones que un paradigma de investigación tiene con la *forma de entender la innovación;* es decir, reparar en cómo condiciona la propagación de efectos educativos en el sistema escolar un paradigma de investigación determinado u otro diferente. Y, particularmente, es importante entender las repercusiones en la formación y perfeccionamiento del profesorado: *la posibilidad de entender y aprovechar los supuestos y usos metodológicos de un paradigma de investigación como método para el perfeccionamiento de profesores.*

Recordaré que todo paradigma supone, permite y estimula una determinada distribución de papeles y de fluidez en el continuo investigación-acción, entre quien crea, distribuye y consume el conocimiento. El problema puede ser no pertinente bajo la óptica del paradigma analítico-cuantitativo que da, precisamente, por supuesto el que la modificación de práctica educativa en general no es de su incumbencia. Las propias estrategias de cambio social en las socie-

dades industriales desarrolladas, como señala Popkewitz (1984, p. 130) se han convertido en técnicas «neutrales», pretendiendo enmascarar que la *estrategia de cambio* social, educativo en nuestro caso, es parte del cambio posible. Tales estrategias plantean el marco en el que la investigación y sus productos pueden relacionarse con la práctica de la enseñanza, condicionadas por el paradigma de investigación. Por ello, entendiendo la formación y el perfeccionamiento del profesorado como una mejora de la práctica a través de las aportaciones de la investigación, es decisivo analizar los modelos de formación y perfeccionamiento, como estrategias de cambio, en relación con las posibilidades formativas de los paradigmas de investigación. (Gimeno, 1983c). Muy buena parte de la potencialidad de cambio que tenga el conocimiento y uso de los resultados de la investigación se perderán si no afectan al profesorado. Es decir que en la relación de la investigación con la práctica es preciso comprender el papel que puede cumplir la formación de profesores como elemento de innovación. En toda estrategia de innovación a los profesores se les asigna un determinado papel y, como esas estrategias van ligadas o están implícitas en paradigmas de investigación, es preciso estudiar el papel educativo de éstas para los profesores en cuanto promueven o condicionan una estrategia de cambio.

El sentir dentro del mundo especializado es que el modelo de innovación que facilita el paradigma analítico-cuantitativo, además de lento es muy difícil, cuando no imposible, por el distanciamiento que supone de la realidad y de los profesores como intermediarios. Distanciamiento inadmisible cuando el objeto es el currículum, en el que el profesor es elemento mediador incuestionable.

Es evidente que, mientras del paradigma de investigación cuantitativo y analítico se deduce un modelo vertical de innovación, desde el investigador hasta el profesor (modelo de investigación-desarrollo), las estrategias metodológicas cualitativas estimulan más una innovación basada en la participación de expertos y profesores para el estudio de casos, resolución de problemas, etc... En esta alternativa el estudio de los temas y problemas, su diagnóstico y planes de solución, son auténticas estrategias de perfeccionamiento para los profesores que deben ser valoradas en esta dimensión.

Como resumen, antes de pasar a conectar estos problemas con los que plantea la práctica de desarrollar el currículum, insistiría en el doble compromiso que tiene para mí la investigación educativa y en una crucial consecuencia. a) Su necesaria ayuda para desvelar la realidad, que en alguna medida opera por mecanismos y con consecuencias desconocidas para políticos, profesores e investigadores, considerando que la propia experiencia de haber vivido y trabajado dentro del sistema educativo marca nuestro pensamiento y nuestras preocupaciones. Por ello hay que dar prioridad a la problematización de ese pensamiento educativo y de las prácticas vigentes. b) Pero, además de desvelar, hay que transformar la realidad. El conocimiento sigue teniendo un valor primordial en esa transformación, tanto a nivel político, como a nivel de los profesores, y la investigación no puede sustraerse a ello. c) Desde estas prioridades, la discusión

metodológica está en calibrar cómo los paradigmas metodológicos responden a las mismas. La militancia metodológica tiene por lo general más que ver con la defensa de intereses académicos, posiciones institucionales y parcelas de influencia, que con verdaderos problemas teóricos y prácticos. Y esta preocupación tiene que valer tanto al negar la validez general de los métodos analítico-cuantitativos, como al defender ciegamente la alternativa cualitativa. El rechazo justificado al descompromiso intelectual y ético de la investigación de corte experimentalista, junto al engorro técnico de sus procedimientos, no puede ser la excusa de una aceptación acrítica de métodos que aparecen como menos rigoristas, pero que pueden ser mucho más complicados y exigentes con la competencia teórica y práctica en su puesta en acción, lo que no deja de ser un riesgo cuando el ambiente intelectual sea de cierta pobreza.

Lo que sí me parece importante es resaltar la movilización del pensamiento que se genera con el ejercicio de estas metodologías cualitativas, de suerte que su efecto, sobre todo para los profesores, es muy positivo, aunque den conciencia de estar haciendo algo no tan decisivo con sus aportaciones al conocimiento universal como ocurre con los métodos del paradigma analítico-cuantitativo. Es la propia práctica del método cualitativo la que tiene de por sí efectos positivos, movilizadores del pensamiento y de la acción.

DESARROLLO DEL CURRICULUM COMO TEMA DE INVESTIGACION

Ya comenté que sin analizar el currículum, sus contenidos, forma y cómo se presente a los profesores, no puede entenderse la práctica escolar ni la actuación y pensamiento de los profesores. El currículum es el más importante justificante de la práctica escolar, entendiendo por tal, no la mera yuxtaposición de conocimientos, sino «una serie de acontecimientos planificados con la pretensión de que tengan consecuencias educativas» (Eisner, 1979, p. 39), desde luego estrechamente relacionados con las complejas áreas de la cultura, pero conjuntadas éstas con principios de actuación de índole psicopedagógica.

Por otra parte, además de esa concepción en la que se amplía el contenido de lo que es el currículum, al tiempo que se destacaba la idea de intencionalidad ordenada por un plan, debemos considerar que hoy, dentro de los estudios curriculares, se entiende que es importante no sólo estudiar los contenidos de los *currícula,* sino que es preciso entrar en *el proceso que sufre esa intencionalidad planificada* que implica el currículum: seguir las ideas-fuerzas, los valores que prentende difundir, en el proceso mismo de su realización, desde la planificación hasta la práctica.

La teoría curricular, como marco de problemas y conceptos en torno a esta temática, ha sido también poco operativa, más bien de corte administrativa, hecha desde la óptica de los que deciden el currículum, y menos desde su dimensión dinámica: *Es decir, estudiando los procesos que implica el desarrollo de un plan curricular en la práctica.* Hoy, sin embargo, lo más prometedor de la investigación

curricular está ahí en el proceso del desarrollo curricular, en el análisis de los mecanismos que sufren un proyecto de currículum desde su confección hasta el tipo de aprendizajes que estimula en los alumnos. Si apreciamos el currículum como un proceso en el que existe una constante interpretación y negociación entre profesores y alumnos, la perspectiva es distinta. El currículum son todas y cada una de las actividades dentro de la clase» (Werner y Rothe, 1982, p. 5), y previas a las clases añadiría yo.

Si se piensa que el currículum, una vez *seleccionado,* es algo que los profesores *adoptan* mecánicamente, *enseñan* a sus alumnos y éstos *aprenden,* sencillamente se falta a la realidad de los hechos, es un esquematismo falso. Esos cuatro procesos configuran una realidad compleja dentro de un marco institucional y sociopolítico. Estudiar el currículum no puede reducirse a comprobar efectos tangibles en los alumnos (efectos mensurables de aprendizaje), sino analizar el proceso real por el que se va configurando y materializando. Lo que lleva a tomar conciencia de la importancia de la política curricular como marco que condiciona todo ese proceso: el contexto de política curricular prefigura el contexto institucional escolar y a través de éste la práctica cotidiana de profesores y alumnos en las escuelas. Los problemas curriculares, desde mi óptica procesual, que reclamo como necesaria, descubren la necesidad de analizar los contextos de aula, institucionales y políticos como temas sustantivos de investigación, rompiendo el esquema analítico de la investigación educativa dominante.

Como ha destacado Walker (1973), los fenómenos curriculares abarcan todas las actividades por las que un currículum se *planifica,* se *crea,* se *presenta,* se *experimenta* y *critica,* se *evalúa,* los objetos *materiales* con que se instrumenta (libros, guías, etc.), procesos de *impregnación* que produce a varios niveles y en todos aquellos a los que afecta: profesores, alumnos, contexto.

Esos procesos implican *prácticas políticas, prácticas pedagógicas, prácticas de innovación,* con fuertes interrelaciones recíprocas. Esas prácticas dan sentido a la *«práctica de enseñanza»* como tal, y son todas ellas *cursos dinámicos de acción* difícilmente sometibles a esquemas previos de análisis y fácilmente categorizables.

Tal realidad, que se produce como dije en un contexto, crea un sistema complejo cuya entidad y validez no se puede juzgar al margen de su realización concreta, encarnada en situaciones y personajes concretos, lo que reclama análisis que vayan más allá del esquema empírico-analítico, por la propia naturaleza de los problemas y por el hecho de que ese análisis tiene que descubrir *efectos ocultos* y no previstos, generados por la propia dinámica de la interacción entre todas esas prácticas implicadas en el desarrollo del currículum.

La práctica curricular, que se concreta en una forma de enseñanza determinada, *presupone una intencionalidad,* como decía más arriba inherente al concepto mismo de currículum. Esto tiene dos consecuencias inmediatas:

a) La de que no se puede separar el currículum, sus contenidos, las prácticas que origina, de los *valores* a los que pretende servir. La objetividad de los

hechos no se puede pretender alcanzar al margen de los valores que implican. La discusión sobre cómo se logran o no los valores y principios que orientan un currículum es consustancial al estudio de otros hechos más objetivos. No hay hechos al margen de valores. No sirve el análisis descarnado de resultados de aprendizaje, de las prácticas metodológicas de los profesores, de los libros de texto, etc., sin apreciar lo que significa para el logro de valores como el *aprendizaje liberador,* la mejora *profesional* de los profesores o los valores que implican los libros de texto sobre la *democracia* y la *igualdad entre los sexos.* Y estas expresiones son valores. Es un ejemplo de lo que quiero expresar cuando digo que en el currículum existe una intencionalidad guiada por valores, que no permite la asepsia en el análisis como pretenden los esquemas metodológicos cuantitativos. La práctica escolar es consecuencia de un currículum, y éste es un compromiso de opciones, principios, filosofías y valores que afectan a sus contenidos, métodos pedagógicos responsables de efectos educativos complejos y al papel que asignan a profesores y alumnos. Un estudio correcto de esa práctica obliga a verla desde esta concatenación de fenómenos y causas, sin reducirla a «hechos objetivos».

b) Por otro lado, la idea de intencionalidad supone una orientación racional interna en los *currícula* que reclama el estudio de *cómo* se cumple y no sólo de *cuándo* se cumplen algunas de sus exigencias. La racionalidad de los supuestos, psicológicos, epistemológicos y pedagógicos, de un plan curricular no es garantía suficiente para su cumplimiento por el mero hecho de proclamarse. Es preciso ver cómo se enfrentan a ella los profesores, cómo encaja en el funcionamiento institucional, etc. La idea de una racionalidad determinada exige seguirla hasta su implantación, porque al margen de sus realizaciones concretas lo interesante que pudiera ser no significa nada. Pondré un ejemplo: En los años 70 se lanza en España la idea de la *evaluación continua* en los programas de la E.G.B. ¿Qué fue de aquella idea o intención como muestra de una racionalidad psicopedagógica, necesaria entonces y ahora también? Esta es la pregunta por la continuidad de los principios curriculares. Podemos preguntar también por cómo se entiende el *aprendizaje activo,* la nueva *orientación epistemológica* de las ciencias centrada en procesos científicos, etc., desde su proclamación en el currículum oficial hasta las prácticas concretas.

El análisis de estas realidades encarnadas en el contexto y con los agentes reales, el proceso de su moldeamiento reclama la necesidad también de apelar a las *significaciones subjetivas* que tienen los principios, hechos y las situaciones para aquellos que los experimentan, e intervienen en su configuración, porque esos significados condicionan la modulación de los principios y valores que orientan el currículum. Y en tanto que son mediadores, tienen que ser objeto al que se dirige el currículum y los principios que lo orientan. En este sentido, cada día se ve como más importante la atención a las teorías implícitas que tiene el profesor (ideas, creencias, etc., que de forma asistemática o poco estructural guían las interpretaciones, diagnósticos y planes de acción que realiza). Esas teorías son filtros moldeadores de los *currícula* que él desarrolla. Lo mismo

que es imprescindible contar con las creencias y conocimientos del alumno para explicarle los aprendizajes reales que logra y los procesos que sigue.

La idea de que la práctica educativa es lineal con las intenciones de los legisladores, administradores, teóricos o formadores de profesorado está muy lejos de la realidad. Un currículum, una nueva filosofía educativa no es implantada por el hecho de hacerse pública y «oficial». Sufre un proceso de amoldamiento en los canales por los que llega a la realidad: documentos, textos, personas, etc... Y ese moldeamiento es deformante en muchos casos, tortuoso, incluso poco racional.

Estas observaciones son llamadas de atención para la política y programas de perfeccionamiento del profesorado, que reclama, una atención a sus preocupaciones, al cómo interpretan, a cómo trasladan los principios psicopedagógicos, filosóficos y epistemológicos a sus prácticas cotidianas. Sin contar con esas *interpretaciones subjetivas* en el *contexto real* de la enseñanza que les condiciona, será difícil hacer un perfeccionamiento que no sea mero adoctrinamiento, fuente de bellos principios a pregonar, pero quizá menos para poner en práctica. La apelación a la *subjetividad* es requisito para conocer la objetividad del proceso de desarrollo curricular, en contra del supuesto positivista dominante, porque ese desarrollo currícular sería ininteligible fuera de cómo se realiza realmente; no es un juego de conceptos.

La elección del tema que he realizado no es causal. Desde mi perspectiva, es estudiando el proceso de modelación del currículum donde se descubre toda una serie de interrogantes y problemas que estimulan la búsqueda de soluciones nuevas de carácter metodológico en la práctica de la investigación. Son esos problemas los que sirven para contrastar el valor de los paradigmas de investigación. Siendo prioritario su tratamiento para conocer la realidad, ayudar a los profesores y mejorar la práctica, de acuerdo con la idea del compromiso que desarrollé anteriormente, es preciso discutir la validez de los paradigmas para tratar el tema curricular. *El currículum marca la práctica de instituciones, profesores y alumnos. La investigación sobre el currículum es por tanto camino de privilegio para interconectar teoría y acción, investigación y práctica educativa, ofreciendo instrumentos de conocimiento a sus agentes.*

Conviene caer en la cuenta de que el auge de los métodos cualitativos se ha dado dentro de la *evaluación curricular* (que no es la evaluación de los alumnos), de la *traslación curricular que hacen los profesores cuando planifican* y de los *mecanismos de implantación de nuevos currícula* (Olson, 1982), aparte de los análisis de ambientes escolares. Esto no es casual, sino el reclamo de nuevas metodologías para estudiar y solucionar nuevos problemas y otros más viejos, pero conceptuados de otra forma.

La apertura del concepto de currículum, en cuanto a contenidos que abarca, principios que lo orientan, modos de adoptarlo por parte de los profesores, hacen de los modernos planes curriculares instrumentos explícitos de transfor-

mación de la realidad, agentes educadores del profesorado en tanto que intermediario. Hoy no se cree que los currícula sean meras selecciones del contenido, sino planes educativos de profesores y alumnos. Este hecho, junto a la inclusión de los procesos que median hasta su implantación en la realidad, que hemos comentado como objeto de estudio sugestivo y necesario, abren un panorama atractivo de investigación didáctica. A su vez, el análisis de la práctica de enseñanza-aprendizaje en el contexto curricular que la condiciona, da sentido a una investigación didáctica que no ha podido integrarse en un conjunto coherente de conocimiento, ni ha podido ser una guía eficaz para mejorar la práctica, en la medida en que ha adolecido de falta de vertebración que le diese sentido y proyección práctica. Es paradigmático el fracaso de todos los intentos de analizar la práctica didáctica con categorías de observación que carecían de un marco que explicase el valor de lo que observaban.

El conocimiento teórico-práctico de la educación, de la enseñanza, la mejora de ésta, exige un análisis en profundidad, que es en alguna medida inevitablemente cualitativo y crítico, para penetrar en el *currículo oculto* de las practicas vigentes y para comprender los sutiles mecanismos de transformación que experimenta un plan curricular, una idea renovadora insertada en él, hasta que se implanta en la realidad. Los métodos cualitativos son más ricos para penetrar en esos análisis, lo que no excluye aportaciones puntuales de la metodología cuantitativa, subordinados todos a la comprensión o resolución de un problema, de un interrogante. Sólo que en esta perspectiva, la capacidad inquisitiva sobre la realidad, la posibilidad de interpretaciones de esa realidad dependen de los esquemas conceptuales del profesor, del investigador y del político. Se realza así el valor del pensamiento relacionado con la educación. La práctica curricular necesita urgentemente de la teoría más que nunca porque el conocimiento se pone al servicio de la transformación de la realidad, pero se requiere una teoría comprometida intelectualmente, clarificadora más que encubridora de problemas, opciones y perspectivas.

En igual medida necesitamos romper el estrecho empirismo que no puede abarcar la complejidad y sustancia de los problemas básicos.

La investigación didáctica que realicemos al margen de estos compromisos esenciales podrá satisfacer estéticos afanes intelectuales, académicamente justificadores de nuestra existencia, pero improductivos y alineantes de nosotros mismos en la medida que nos aleja de la realidad y del profesorado, dejando a éste inerme y a la política curricular objeto exclusivo de decisiones político-administrativas. Una perspectiva cualitativa y crítica en los temas educativos y particularmente en los curriculares hace aflorar inevitablemente los problemas y temas significativos.

ESPACIOS DE INVESTIGACION CURRICULAR

El esquema que se presenta en la **figura 1** sintetiza el proceso de conexión-modulación que experimenta el currículum desde su decisión hasta la realidad del aprendizaje de los alumnos, marcando grupos de problemas que exigen clarificación, a modo de espacios de investigación para profesores y especialistas. Se señalan de esta forma espacios de investigación que sugieren dos perspectivas complementarias: la necesidad de conocer problemas que se originan dentro de cada nivel y la concatenación o procesos en la transición de un nivel a otro: cómo, por ejemplo, una forma de realizar la programación (nivel «C») moldea la práctica escolar (nivel «D»); o cómo una forma de presentar el currículum a los profesores (nivel «B») condiciona las formas que éstos tienen de realizar sus planes docentes (nivel «A»).

Los niveles señalados son momentos clave en la recreación del desarrollo curricular en los que actualmente se trabaja dentro de la investigación didáctica, sociológica y psicológica. Diría yo más: la conciencia de la importancia de esos niveles y de sus relaciones verticales son en muy buena parte producto de la investigación cualitativa y crítica, pero no de la analítico-cuantitativa.

En principio, es necesario considerar esos niveles cuando se habla de currículum para clarificar este mismo concepto, porque en cada nivel adquiere peculiares significados, abre interrogantes específicos, se implican fenómenos diferentes y diversos tipos de decisiones. Podría resumir diciendo que lo que significa el currículum en cada uno de esos niveles es diferente, aunque exista una relación de causa-efecto entre los mismos, sin que los fenómenos desencadenados en cada nivel sean causados exclusivamente por el nivel anterior. Y son muy diferentes las técnicas y métodos de investigación que caben en cada momento porque han de acomodarse a la especificidad de los problemas planteados. Se verá claramente que en el currículum y su desarrollo se imbrican prácticas políticas, pedagógicas, etc., tal como habíamos sugerido, que ofrecen un campo exhaustivo a la investigación, considerando la unidad de todo un proceso que tiene lugar dentro de un marco institucional escolar y político-administrativo.

Explicaré con cierta brevedad el esquema, pues un análisis pormenorizado supondría agrupar la teoría dispersa del currículum en su totalidad, lo que no es mi objetivo en esta exposición.

A) Por *currículum oficial* quiero referirme al producto terminado que la autoridad política decide que es el objeto de un determinado nivel escolar, curso, etc... Las decisiones en este nivel dependen del sistema que cada país tiene, lo son a nivel central o descentralizado, con más o menos participación de instancias técnicas o especialistas aislados, con mayor o menor participación de profesores, etc... En nuestro caso ha sido un marco centralizado y con escaso nivel de autonomía reconocida, el que ha marcado una política curricular más diri-

gista que orientadora para el desarrollo del currículum, que se modificará sustancialmente a partir de las transferencias educativas a las Comunidades Autónomas.

En este nivel los problemas claves que se plantean son de índole político-social y epistemológico básicamente; es decir, qué cultura impartir en las escuelas, de acuerdo con una serie de condicionamientos psicopedagógicos. Otro problema relevante es el de las pautas de control que se prevén o suponen en este nivel, porque ello marca el margen de maniobra y creatividad en el resto de los niveles curriculares. Hasta ahora ha sido la sociología la que se ha dedicado más a este nivel, si bien entre nosotros tiene escaso desarrollo, por el hecho mismo de que el currículum no haya sido objeto de discusión, y debido a que esa disciplina ha tenido escasa acogida en el sistema universitario; más bien han existido prevenciones hacia la misma.

El paradigma que más luz puede ofrecer en este campo es el de investigación crítica, al que pertenece buena parte de la nueva sociología de la educación o sociología crítica y la propia historia de la política curricular.

B) El *currículum presentado* a los profesores o a un nivel educativo concreto, es algo más real que el anterior. En aquél se mezclan concepciones de la educación, del conocimiento y de la sociedad que se convierten en intenciones escasamente controladas en su desarrollo en el sistema educativo español.

Para comprender el currículum en su dimensión operativa o determinante de la práctica es preciso tener en cuenta los agentes que lo presentan y cómo lo presentan, para descubrir un primer nivel de recreación o traducción curricular. Este eslabón es decisivo como causante de la diseminación de un currículum determinado en la práctica.

En nuestro caso no se puede entender ni cambiar la realidad curricular si no nos paramos a considerar que son los libros de texto los que presentan el currículum oficial de los profesores, como instrumento casi exclusivo. De ahí que la acción práctica en el nivel «D» esté muy condicionada por este agente exclusivo de traslación y desarrollo curricular. Analizar la práctica de la enseñanza en nuestro caso es analizar el uso de los libros de texto, sobre todo a nivel de E.G.B.

Pero surge un nivel de análisis interesante que consiste en ver qué modulación, empobrecedora o enriquecedora, pero variada siempre, se realiza del nivel oficial curricular aquí, pues no es tanto el condicionamiento oficial lo que guía o constriñe a los profesores, sino las vías e instrumentos de traslado.

Es igualmente interesante estudiar cómo el formato que adopta el currículum está de acuerdo con una forma de realizarlo a través de la influencia de su forma de presentación, y qué dependencias produce en el profesorado, qué niveles de flexibilidad, autonomía, etc.

PROCESO DE RECREACION CURRICULAR

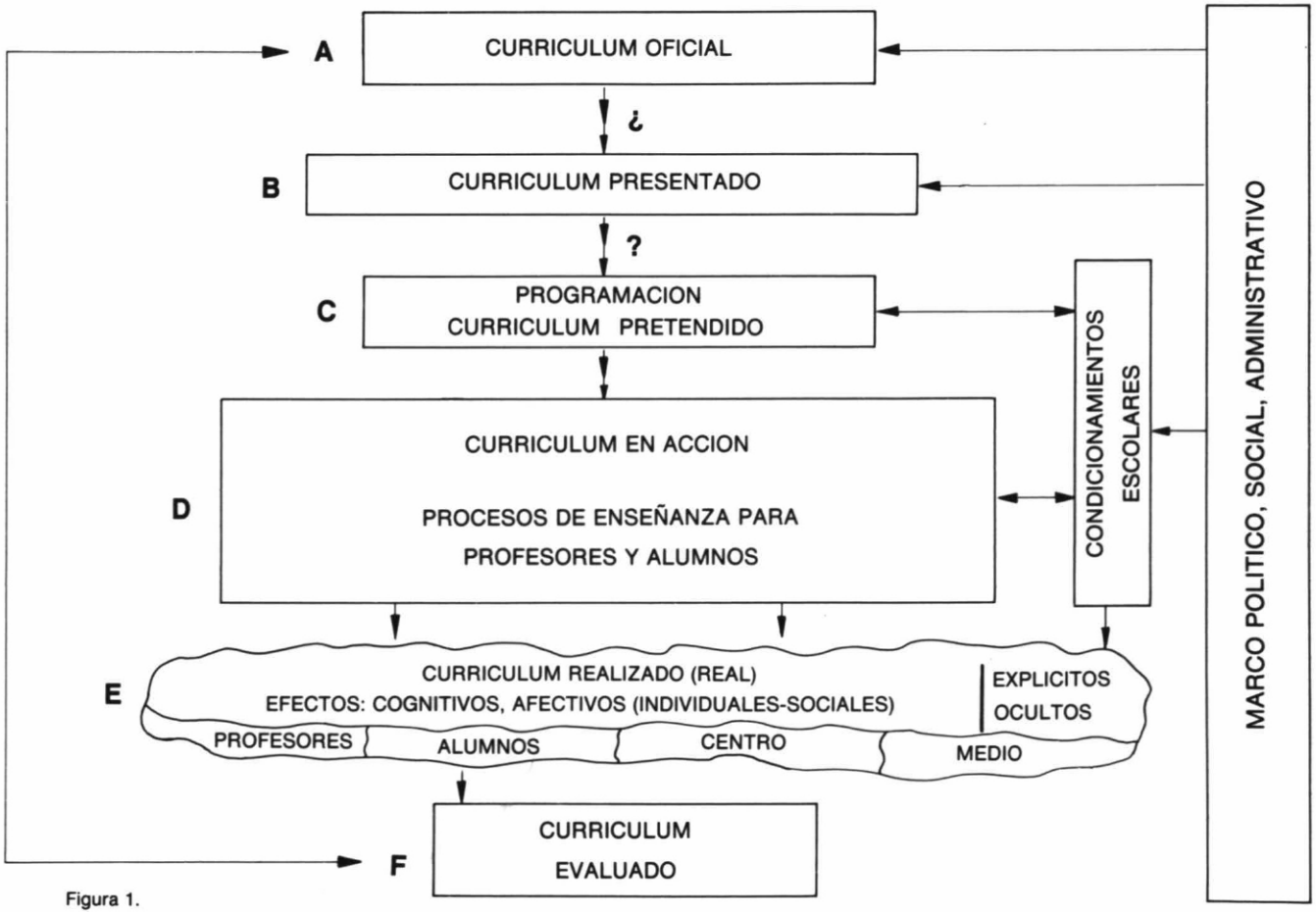


Figura 1.

Las estrategias de cambio tendrán que considerar que es este nivel curricular el que condiciona realmente la calidad de la práctica porque es el auténtico instrumento formativo de los profesores, al ser su guía inmediata y casi exclusiva para una gran mayoría del profesorado, que tiene poco tiempo y recursos formativos para depender directamente de las directrices y normas del *currículum oficial.*

C) Planes del profesor o *currículum pretendido.* Estamos al nivel del diseño curricular propio del profesor o de los centros, en el que intervienen múltiples e interesantes procesos. Por un lado la traslación que se hace del nivel anterior que determina el qué va a considerar un profesor o un grupo de profesores como objeto de su estrategia de enseñanza. Por otra parte se plantean los problemas de cómo esa traslación está condicionada y motivada por la necesidad de contextualizarla en una situación concreta. Es un nivel muy estimulante de investigación cualitativa en este momento referido a cómo planifican los profesores su enseñanza en lo que ha venido a distinguirse como fase *preactiva* de la misma, siendo preciso tomar conciencia de dos realidades: 1) Que estos planes condicionan el desarrollo real en la acción de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De aquí el interés de su estudio y de la eficacia y consecuencias de ofrecer unos determinados modelos al profesorado para actuar en este nivel. Por ejemplo, se ha podido comprobar el efecto empobrecedor que tiene el programar rigurosamente por el modelo de objetivos. 2) Pensar que el comportamiento de los profesores a este nivel está condicionado por los niveles curriculares anteriores, lo que es una seria advertencia para la validez de los métodos descriptivos tanto cuantitativos como cualitativos que no vean la dimensión temporal de todo el proceso.

La potencialidad de este nivel para la investigación es enorme, pues es aquí donde entran los niveles personales en interacción con factores institucionales y curriculares. Piénsese, como un problema-tipo, en la diversa creatividad de moldeamiento curricular que tienen los profesores de lenguaje o ciencias sociales frente a los de matemáticas.

D) El *currículum en acción* hace alusión a los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren a nivel de grupo de clase y en otros contextos organizativos que no sean el aula. Es la fase *interactiva* de la enseñanza, de una complejidad enorme por ser resultante de múltiples condicionantes y decisiones, es un «suceso social dinámico» como la califica Tabachnick (1981). Esa complejidad y dinamismo contrasta con las metodologías analíticas que se han utilizado para captar sus componentes microscópicos.

Diría yo que ésta es la *práctica* por antonomasia, cuando generalmente nos referimos a la práctica de la enseñanza, sólo que ya vamos viendo que hay otras prácticas que inciden sobre ella.

Es el nivel más claramente interpersonal de la enseñanza, desencadenado, no se olvide, por motivos de desarrollo de un determinado currículum y que

no puede entenderse sin éste, los condicionamientos institucionales y el bagaje que esos componentes interpersonales aportan al encuentro. Por eso, desde mi perspectiva, prefiero llamarle currículum en acción sin reducir esa práctica a los estrictos componentes curriculares.

La investigación ha contribuido, bajo los múltiples paradigmas por los que se ha realizado, a darnos conciencia de la dificultad de comprender este nivel y de gobernarlo o dirigirlo por algún esquema concreto. Es, en buena medida, como el fruto de una espontaneidad; eso sí, institucionalizada y marcada en sus reglas básicas. Pero esa investigación abundante que ha colaborado tanto a diferenciar y enriquecer el concepto de práctica, en sus dimensiones ocultas incluso, ha olvidado generalmente las relaciones con sus determinantes claramente curriculares: ¿Cómo entender la interacción profesor-alumnos al margen del contenido y del control a que obliga el currículum? ¿Cómo comprender las relaciones de autoridad sin apelar a los sistemas de control que obliga el currículum? ¿Cómo no ver que las opciones tomadas en el nivel C) condicionan esta práctica interactiva en sus coordenadas generales?

E) El *currículum realizado* es un concepto que engloba todos los efectos reales como consecuencia del desarrollo A ⇨ B ⇨ C ⇨ D ⇨ D ⇨ E, tanto a nivel de alumnos, como de profesores, centro o medio exterior. Efectos que podemos llamar de orden cognoscitivo o aprendizajes intelectuales diversos, o de índole afectiva o actitudinal, que hacen referencia tanto a individuos como a grupos e instituciones.

La práctica de la implantación de un currículum tiene consecuencias en todos esos elementos, aunque nuestros esquemas empobrecidos tiendan a fijarse en los alumnos como únicos receptores de la política curricular. El currículum en su desarrollo se ve condicionado por las personas que lo modulan y por los contextos en que se realiza esa modulación, por una organización escolar rígida o más flexible, por unos padres quizá poco sensibilizados a los «modernos» planteamientos pedagógicos, que no admiten perder el libro de texto y ven con desconfianza usos pedagógicos que no practicaron con ellos.

Pero no es menos cierto que el currículum y la política curricular pueden pretender cambiar decididamente la situación, ser elemento educador de profesores, modificador de la vida de los centros y motivo de relaciones con la comunidad exterior, o, por el contrario pensarse sólo para ser desarrollado dentro de los condicionamientos existentes. La ventaja de este planteamiento está en dar coherencia y unidad a toda iniciativa de transformación de la escuela en torno a la cultura que transmite. La innovación, en cuanto a pautas de organización escolar, debe pensarse para realizar un determinado proyecto pedagógico. Lo mismo debe ocurrir con los planes de perfeccionamiento del profesorado, etc.

Por todo ello, la evaluación curricular, que decisivamente ha impulsado la necesidad de contar con nuevas metodologías de análisis que cubriesen las com-

plejas y variadas informaciones que se precisaban para evaluar esa complejidad de efectos, ha contribuido en buena medida a desbordar los marcos metodológicos rigoristas hacia otros más comprensivos para efectos complejos no reducibles a fáciles cuantificaciones.

La evaluación curricular es un campo de investigación pedagógica inexistente para nosotros en la medida que no se ha percibido como necesaria, en la medida que los gestores del currículum no han tenido que dar cuenta de las innovaciones curriculares, y en la medida que no se podía pedir un control y conocimiento del sistema educativo, de su realidad, porque políticamente no era posible.

La evaluación curricular, su publicidad, es un eficaz sistema de democratización en el sistema educativo.

F) El *currículum evaluado* es en realidad una mínima parte del currículum realizado o real. No lo digo para fomentar más una idea de control exhaustivo sobre todo lo que se hace en la escuela, sino por caer en la cuenta, discutir sobre lo que se evalúa realmente, la validez y significación de su contenido y los procedimientos utilizados.

La importancia de esta prevención es tal, que ha de pensarse que a partir de ese currículum evaluado se determina el fracaso escolar de un alumno o el de una experiencia, el de todo un sistema o tipo de enseñanza. En este nivel «F», dada la exigencia que actualmente se tiene, se puede adquirir muy poca información sobre lo que ha sido el proceso de pasar de «A» hasta aquí, y el valor de una política curricular concreta.

Los preocupantes datos sobre el fracaso escolar son graves por las consecuencias psicológicas, académicas y sociales que tienen, pero en realidad su valoración no podremos hacerla mientras no tengamos una idea exacta de qué es lo que se está evaluando y cómo.

La pobreza de información que tenemos en este sentido impide reorientar inteligentemente todo el proceso de desarrollo curricular. Estudiar los propios niveles de reducción que se llevan a cabo en las decisiones, de que evaluar es una vía de acceso a los esquemas profundos que orientan todas las intervenciones en la recreación curricular y los agentes que lo presentan al profesorado.

El desequilibrio entre la pobreza de lo evaluado y la complejidad y riqueza de lo realmente conseguido es un reto a la investigación y a la transformación de las pautas de evaluación. No para que todo sea objeto de evaluación, algo imposible y poco recomendable, sino para ajustar mejor los buenos deseos de los principios que configuran un currículum con unas estrategias de desarrollo y evaluación congruentes.

Este es, muy apretadamente aclarado, un esquema para incitar a nuevos campos de investigación que, además de ser necesarios, pueden darnos una cier-

ta jerarquización de la entidad de los problemas, para adecuar después las estrategias de estudio, sin dejarnos llevar por una idea de «lo científico» que puede ser fruto de ideas dominantes en instituciones académicas, lugar de residencia habitual de la investigación, pero poco adecuadas a las necesidades de comprensión de los fenómenos y de su mejora.

Como puede apreciarse en la continuidad de los temas que se reflejan en cada uno de los niveles del desarrollo curricular, este campo genera una serie de programas de investigación que conectan inexorablemente la teoría con la práctica, porque indica los caminos por los que ambas se encuentran. Dan a su vez una idea de un concepto de práctica escolar más diferenciado del que solemos adoptar corrientemente. Nos descubre, en definitiva, los factores y momentos que condicionan el establecimiento de puentes entre una y otra. Compromete decididamente la investigación en el conocimiento y mejora de la educación. *Una teoría, una idea, un resultado de investigación penetrará más fácil y rápidamente en la medida que fundamente las propuestas curriculares y transforme los mecanismos de modulación del currículum.* Uno de estos mecanismos es el profesor, pero no es el único.

Este planteamiento que parte de la continuidad e interacción entre niveles de decisión política, esquemas personales de interpretación, prácticas institucionales y contexto, nos sugiere la necesidad de estudiar y mejorar el engarce entre *teorías científicas, teorías fácticas* (las que tienen los profesores, por ejemplo) y *prácticas reales,* contextualizadas, dando cabida a todas ellas.

Lo que ocurre, como consecuencia también importante, es que ese planteamiento requiere el acercamiento de la investigación a la acción, lo que no quiere decir que han de ser los prácticos los que han de hacer la investigación. El acercamiento significa no trabajar *sobre* los hechos educativos desde *fuera* de los hechos, sino comprometidos con la mejora de los mismos, al tiempo que se alcanza su conocimiento, lo que necesariamente pide acercarse al profesor en su práctica. Al menos dentro de la perspectiva curricular esto es inexcusable. «La función de la investigación educativa, por lo que hace referencia a su aplicación en la práctica, consiste en proporcionar una teoría de esa práctica educativa comprobable por la experimentación del profesor en las aulas... La investigación guía así a la acción, generando investigación en la acción» (Stenhouse, 1978).

Tal pretensión no significa aspirar a una teoría de validez universal, pues en educación en este sentido estamos tan lejos como de poder controlar el tiempo atmosférico, como diría Schulman. En el plano del conocimiento hoy es realista el aspirar a un análisis sistemático de la realidad didáctica, clarificando los problemas por medio de una serie de conceptos coherentemente relacionados. Pero esa construcción teórica explicativa tendrá validez práctica cuando ayude a los prácticos a enfrentarse con casos concretos, originales cada uno de ellos, y a todos los implicados en el proceso de modelación curricular mejorando sus perspectivas ante los problemas que tratan y sus juicios ante las decisiones que toman.

La complejidad y fluidez de los fenómenos destacados, así como el atisvamiento de cómo conectar teoría y acción, nos lleva a dudar de cualquier pretensión de logro de una tecnología precisa y acabada, fundada en el conocimiento. Creo que es más correcto y posible aspirar a unos principios de actuación técnica inteligente en la medida que están fundamentados: una tecnología *del procedimiento para enfrentarse con los problemas prácticos,* más que un procedimiento seguro de resolverlos. Más que ofrecer leyes, a los profesores hay que ayudarles modificando sus perspectivas y actitudes en el proceso de recreación curricular que ellos realizan, ayudados por teorías que mejoren sus cuadros de conocimiento. Y esto exige cercanía entre procesos de investigación y de enseñanza, entre temas de investigación y problemas de enseñanza, y cercanía en el lenguaje.

Otra consecuencia importante es de índole estrictamente metodológica, siguiendo el principio de que el tema obligue al método y no al revés. El desarrollo del currículum descubre las interacciones con el contexto. Los currícula son síntesis de opciones ante numerosos dilemas que quedan sin explicitar por lo general. Nuestra aspiración creo que puede ser la de lograr un marco coherente que debe abrirse a todo tipo de informaciones posibles sobre el sistema que aspira a comprender, a todo tipo de técnicas, rompiendo el monismo metodológico y la mitificación cuantitativista, pero sin negar las aportaciones que pueda hacer guiándose por una teoría que presente sustantividad a los problemas de que se ocupa. Es preciso un cierto eclecticismo pluriparadigmático porque el objeto que nos ocupa exige una comprensión compleja.

Los métodos cualitativos abordan las globalidades, los *casos,* los contextos, las significaciones subjetivas de los hechos y fenómenos curriculares, facilitando captaciones globales de las situaciones. Pero no pueden quedarse en una descripción de cómo funciona la realidad, aunque esto sea importante. Su integración en los procesos de desarrollo curricular darán esa proyección transformadora al imbricarse en el meollo de la causación de los hechos escolares. Sus iluminaciones serán empleadas en la comprensión previa a toda decisión, al tiempo que renuevan las creencias que los profesores llevan a la práctica.

Esta conjunción entre investigación y desarrollo curricular, lo que significa utilizar la investigación en el desarrollo del currículum e investigar en la acción mientras eso ocurre, es un recurso *profesionalizador* del profesorado, capacitación profesional encardinada en su propia práctica, que rompe la costra de su sentido común. Pensemos que el profesor moldea el currículum inevitablemente; entonces, démosle instrumentos para que lo enriquezca, lo traslade con flexibilidad y creativamente en lugar de que ocurra lo contrario. Eso sí, haciendo de la política curricular un marco intencionadamente flexible y sugeridor para que eso sea posible.

Me he interesado en resaltar sobre todo la defensa del principio de cómo los problemas técnicos de orden didáctico (el proceso de enseñanza-aprendizaje del nivel «B») no pueden entenderse sin una perspectiva curricular global.

Y por otro lado, creo que ello es un recurso para articular la investigación con la práctica curricular. Investigación y currículum han ido separadamente, así como se ha separado discusión de paradigmas de investigación y marcos de conocimiento, de las disquisiciones sobre filosofías o paradigmas curriculares. Personalmente, en otros trabajos, he pretendido esclarecer esa conexión (Gimeno, 1983b) y he desarrollado con más dedicación cómo una filosofía curricular concreta, como es el enfoque tecnicista de la pedagogía por objetivos, es concomitante con un marco de conocimientos que permite un análisis de sus consecuencias prácticas en los diversos niveles curriculares (Gimeno, 1982a).

J. Martín (1983) ha realizado un intento de explicar cómo los paradigmas más destacados en la investigación se corresponden con aproximaciones a los temas curriculares. Los métodos cuantitativos, analíticos, conductistas, etc., englobados dentro del *paradigma cuantitativo* se corresponden con una concepción tecnocrática y *reproductista* en el currículum. Es decir, que los marcos teóricos que sustentan la investigación, sustentan también modelos para entender qué es el currículum, y en la medida que la política curricular y todo su desarrollo se basen en algunos de ellos condicionan decisivamente la práctica. Las formas de acercarse al conocimiento van ligadas a las posibilidades de enlazarlas con la acción (Van Manen, 1977).

Los métodos *cualitativos* en la investigación que se han ocupado de describir y elaborar esquemas de explicación de los procesos que tienen lugar en los contextos escolares, en el pensamiento del profesor, etc., se corresponderían más bien con una aproximación *constructiva* en el currículum. En ésta se parte del supuesto de que profesores y alumnos son en alguna forma creadores o procesadores del contenido curricular. Por ello estudiar cómo interpretar, desde su contexto escolar, el currículum es el objetivo fundamental para entrar en el proceso interactivo que es el desarrollo curricular.

El paradigma *crítico-científico* en la investigación, que concibe al conocimiento y la investigación como instrumentos para conocer y transformar la realidad, y que ha sido explicado en el campo educativo por Popkewitz (1984) y Tabachnick, se correspondería en el currículum con una aproximación *reconstructiva,* no meramente modeladora del currículum «recibido», sino transformadora de la práctica escolar en consecuencia con una forma distinta de entender su papel en las instituciones educativas y en la sociedad en general.

Se cuestionan las prácticas de los profesores, las de la institución, así como el contenido y métodos que propicia el currículum. «Yendo más allá de la tradición etnográfica y cualitativa, en la que el investigador pretende describir lo que ocurre desde la perspectiva del participante, los estudios crítico-descriptivos interpretan los datos en relación con un marco social más amplio en relación a consideraciones teóricas, para revelar los múltiples significados y dimensiones ideológicas de la actividad de la clase. El investigador critica los fenómenos de acuerdo con esas interpretaciones y llama a cambiar la práctica y la teoría» (J. Martín, 1983, p. 17).

Esta traslación de paradigmas de conocimiento y su correlación con formas de entender su aplicación y compromiso con la realidad, es una proyección de las categorías de conocimiento de Habermas (1982) en relación con tres tipos de intereses: aproximación naturalista para intervenir *técnicamente,* aproximación hermenéutica para *interpretar* y aproximación científico-crítica para *transformar* o interés emancipatorio.

La perspectiva reproductiva, que es y ha sido la dominante, ha empobrecido el concepto de currículum y de práctica de enseñanza. Dentro de los estudios curriculares, esa óptica ha sido concomitante con enfoques eficientistas en el currículum, preocupados por la acomodación de las prácticas escolares a las exigencias oficiales de los administradores de la escuela y del currículum.

Se ha preocupado por el control muy decididamente, estudiando el currículum como una correspondencia estrecha entre medios y fines u objetivos. La teoría curricular más clara en esta perspectiva, una de sus más coherentes y primeras funciones, es la de R. Tyler (1983).

Esa preocupación por el control, junto a la idea de que sólo lo mensurable es objeto de tratamiento en el método científico, ha llevado a enfatizar la importancia de los resultados de aprendizaje más fácilmente, evitando considerar otros procesos y resultados educativos difíciles de calibrar y sobre los que no es fácil adoptar un consenso fácil en su apreciación.

Así, los aprendizajes más interesantes, los nuevos aprendizajes para una escuela tradicional, no tienen cabida (Elliott, 1980, p. 311). El evaluador, el profesor, encuentra más fácil controlar resultados que reflejan aprendizajes de «memoria» (recordar o reconocer datos, hechos o principios previamente aprendidos) o resolución de problemas rutinarios (operar con fracciones, por ejemplo), pero es más problemático evaluar procesos de comprensión y elaboración de los alumnos en los que existe un cierto nivel de incertidumbre. Las exigencias del método condicionan el objeto de estudio y la prioridad por los aspectos de la realidad educativa más fácilmente mensurables. «Aquello que se mide se resalta en los programas escolares porque la medición se convierte en el procedimiento por el que se determina la calidad educativa» (Eisner, 1979, p. 12).

Los presupuestos metodológicos de investigación, que coinciden con una primordial intención de búsqueda de control, marcan la prioridad de ciertos objetivos de la enseñanza, aquellos contenidos curriculares más tradicionales, proponen un patrón de calidad educativa y pasan a ser reforzadores de una teoría curricular, por eso mismo, reproductora, homogeneizadora. Todo el movimiento de los objetivos en la enseñanza, la proliferación de los tests, la obsesión por la evaluación, etc., son coherentes con la «ideología» dominante en la investigación educativa y sus proyecciones en la teoría y práctica curricular.

Los problemas de adaptar el currículum a los contextos, a los alumnos, el papel activo de éstos en el aprendizaje, la creatividad metodológica de profesores y alumnos, la búsqueda de una escuela más rica y humanizadora, han que-

dado relegados en las prioridades del pensamiento educativo tecnocratizado y de la investigación educativa. Simplemente, porque cambiar la realidad educativa no es la misión del conocimiento técnico, como señala Habermas (1982).

La entrada de métodos cualitativos y críticos que ponderan el valor del conocimiento de los procesos para cambiar la realidad, que unen el papel de la reflexión con la acción emancipadora en la investigación y en la formación y perfeccionamiento del profesorado, donde éste no es mero transmisor sino creador y recreador de la realidad, ofrecen un panorama más prometedor al conocimiento de la educación, a la emancipación profesional de los docentes y a la mejora de la práctica a través del conocimiento comprometido.

Los paradigmas de creación y aplicación de conocimientos tienen fuertes repercusiones en la concepción del currículum y en la formación del profesorado, en tanto que estos dos campos son los vehículos esenciales en la interconexión entre teoría y práctica. Cambian los papeles que se asignan al profesorado y la forma de concebir su competencia profesional, cambian los puentes entre las ideas y la acción, siendo el currículum un paso esencial entre ambas.

Y la misma idea de profesionalidad, en qué consiste la competencia del profesor, depende de cómo se conciba su papel, y de cómo se planteen las *relaciones del saber con el hacer*. Hoy se atisban nuevos caminos, pero no hemos de dejar de reconocer que «carecemos de un análisis de la práctica de la enseñanza que relacione a ésta adecuadamente con las bases del conocimiento sistematizado sobre el que fundar cualquier actuación inteligente (J. A. Diorio, 1982, p. 257).

El profesor ha tenido más bien un papel pasivo, adaptativo al currículum exigido a él y a sus alumnos. Su función era ejecutar. La teoría educativa, y la investigación no caía en que inexorablemente cumplía un papel recreador, porque sencillamente esa no se quería que fuese misión suya. El énfasis en las teorías y esquemas técnicos del currículum se pone en que se adapte mejor a lo que de él se exige. Si hoy se da importancia al papel activo del profesorado es porque una nueva filosofía, que tampoco es nueva, está cobrando más peso. Se abren paso otros esquemas de concebir la práctica curricular en la que el papel creador del profesor se reconoce que existe y además se proclama como necesario.

Ese papel creador necesita de un conocimiento diferente como base legitimadora de su autonomía profesional, pues el conocimiento generado por el paradigma analítico-cuantitativo legitima la práctica del investigador pero no la del profesor, que exige cubrir una serie de necesidades específicas. Ese conocimiento necesario rompe los estrechos moldes en que ahora está planteada la formación del profesorado y reclama la atención a todo el proceso de creación y desarrollo curricular (G. Berg, 1983).

La relación teórica-práctica en cada paradigma de investigación es distinta, en grado y forma de aproximación, adjudicando también diferente grado y tipo

de autonomía al profesorado en su propia práctica docente y en la creación y validación del conocimiento útil de la enseñanza.

Si la práctica es cambiante, dinámica, compleja, sistemática, o como queramos llamarla, se reclama al tiempo un papel creador del profesor, en la medida en que no se dispondrá de un conocimiento preciso trasladable y generalizable en forma automática a todas las situaciones concretas; más necesario será, como afirma Diorio, apelar a la reflexión y capacidad de decisión de los profesores, porque autonomía profesional y precisión en el control de la práctica que tiene un conocimiento exterior a ellas son inversamente proporcionales.

La separación entre teoría y práctica es más acusada en el caso de los profesores que en el de otros profesionales de nuestra sociedad. Esto no sólo tiene raíces históricas, que para todos creo son evidentes, sino que denuncian el significado que la propia educación tiene para la sociedad, y los patrones de creación de conocimiento sobre la educación.

Buscar mejores cotas de calidad en la educación, más protagonismo de los profesores, requiere denunciar la relación que ha tenido el conocimiento con la práctica, los caminos que se han utilizado, revisar el conocimiento dominante y las prácticas de investigación. Pero sería peligroso que con la fuerza de la denuncia de las insatisfacciones vividas quisiera dar valor al espontaneismo de las prácticas, sin buscar otras bases científicas, otros modos de acercar la teoría y la práctica, otra teoría y otra investigación educativa que hoy, simplemente, existen como caminos prometedores.

Los métodos cualitativos son una llamada a una participación más «democrática» en la elaboración del conocimiento educativo y más colaboradora entre los implicados en el *continuum* teoría-práctica educativa. Nos dan conciencia de que *pensar, decidir* y *hacer la educación no son papeles separados, porque el pensar la educación (cultivar la teoría o la investigación) equivale a configurar la práctica de alguna forma. Políticos, profesores e investigadores, todos deciden de alguna forma la práctica, todos hacen política* en la medida que sus parcelas de actuación configuran la realidad. Analizando la práctica del desarrollo curricular y las dependencias entre marcos de conocimiento y realidad, tomamos conciencia de la necesidad de vertebrar mejor el pensamiento, la decisión y la acción, porque de hecho no están separados, sacando de ello las consecuencias oportunas.

El estudio de los problemas curriculares es condición para no separar la teoría de la práctica, descubriendo la necesidad de romper el monismo metodológico exclusivista que ha impuesto el cientifismo cuantitativista, y entrar en las esferas de otros paradigmas metodológicos que den cabida tanto a los problemas que se planteen como al compromiso de cambiar la realidad para mejorar, lo que es, en definitiva, el propósito del currículum, así como debe ser el objeto fundamental de la investigación educativa.

REFERENCIAS

BERG, G. (1983): «Developing the teaching profession: Autonomy, professional code Knowledge base». *The Australian Journal of Education.* Vol. 25, No. 2, pp. 173-186.

BURNS, R. (1982): «The need to problematise educational knowledge» en R. Goodnings (Ed.). *Changing priorities in teacher education,* (Londres, Croom Helm).

CRONBACH, L y P. SUPPES (Eds.) (1969): *Research for tomorrow's student,* (Nueva York, Mcmillan).

DIORIO, J. A. (1982): «Knowledge, autonomy and the practice of teaching». *Curriculum Inquiry,* 12, 3.

EISNER, E. (1979): *The educational imagination* (Nueva York, Macmillan).

ELLIOTT, J. (1980): «The implication of classroom research for professional development» en E. Hoyle (Ed.). *Professional development of teacher,* (Londres, Kogan Page), pp. 208-324.

GIMENO. J. (1982a): *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia,* (Madrid, Morata).

— (1983b): «Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad». En J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza, su teoría y su práctica,* (Madrid, Akal), pp. 166-188.

— (1983c): «El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores». *Educación y Sociedad.* No. 2, pp. 51-73.

HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e interés.* Madrid. Taurus.

MARTIN, J. (1983): *Approaches to research on teaching: Implication for curricular theory and practice.* (Michigan State University).

OLSON, J. (1982): *Innovation in the science curriculum,* (Londres, Croom Helm).

POPKEWITZ, Th. (1981): «Educational research: Values and visions of social order», en Giroux H. y W. Pinnar, *Curriculum and instruction.* (Berkeley, McCutchan).

— (1984): *Paradigm and ideology in educational research.* (Londres, The Falmer Press).

SHAVER, J. (1982): *Making research usuful to teacher,* (Boston, National Council for the Social Studies).

SHULMAN, L. (1978): *Relating theory to practice in educational research* (Michigan State University).

STENHOUSE, L. (1978): *Applying research to education.* Discurso presidencial ante la *British Educational Research Association.*

TABACHNICK, R. (1981): «Teacher education as a set of dynamic social events» en R. Tabachnick (Ed.): *Studing teaching and learning.* (Nueva York, Praeger).

TANNER, D. y L. (1980): *Curriculum development, Theory into practice.* (Nueva York, Macmillan Publishing) 2.ª edición.

TYLER, R. (1973): *Principos básicos del currículum.* (Buenos Aires, Troquel).

VAN MANEN, M. (1977): «Linking ways of knowing with ways of being practical». *Curriculum Inquiry.* Vol. 6, No. 3, pp. 205-228.

WALKER, P. (1973): «What curriculum research». *Journal of Curriculum Studies,* 5, 1.

WERNER, W., y R. ROTHE (1982): *Curriculum Praxis. Doing school ethnography.* University of Alberta.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE POR INVESTIGACION DIRECTA DEL MEDIO EN LA FORMACION DE MAESTROS

PEDRO CAÑAL DE LEON (*)
RAFAEL PORLAN ARIZA (*)

1. INTRODUCCION

Pese a los avances realizados en la comprensión del pensamiento infantil, el aprendizaje escolar sigue basándose por lo general en unas concepciones pedagógicas de tipo transmisivo, que entran en contradicción con importantes principios psicológicos y epistemológicos.

La renovación pedagógica se está produciendo en nuestro país con un apoyo excesivo, en nuestra opinión, en la capacidad intuitiva del enseñante, muy alejado a veces de los conocimientos que va generando la investigación psicopedagógica. En consecuencia, la práctica innovadora encuentra ciertos límites que no puede superar, surgiendo preguntas claves como éstas: ¿cómo pueden los niños realizar aprendizajes significativos en la escuela?, ¿cómo puede el maestro detectar si tales aprendizajes se han producido?, ¿qué papel debe adoptar el maestro para evitar el aprendizaje mecánico, memorístico?

El trabajo que nos ocupa se encamina hacia la resolución de esas dudas en nuestro ámbito particular. Pretendemos abandonar progresivamente la vía intuitiva para pasar a fundamentarnos en unas bases más sólidas. Y en ese mismo sentido queremos orientar la práctica de los maestros, para que puedan a su vez llegar a encontrar unas respuestas válidas para el contexto particular en que cada cual desarrollará su trabajo.

Expondremos en primer lugar algunas ideas relativas al concepto de investigación en sí, y a lo que es para nosotros una escuela fundamentada en la investigación del niño, para después describir sobre dichas bases las características de nuestra experiencia.

(*) Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de la Universidad de Sevilla.

(*) Ponencia presentada al Simposio sobre «Teoría y práctica de la innovación en la formación y el perfeccionamiento del profesorado» organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado en Madrid en el mes de febrero de 1984.

2. UNA ESCUELA PARA LA INVESTIGACION

2.1. *Acerca del concepto de investigación*

Entendemos el término *investigación* como conjunto de procesos complejos a través de los cuales se pretende conocer la realidad. Dichos procesos son de diversa naturaleza (exploración, observación, experimentación, etc.), pero en todos los casos conllevan una actividad práctica exterior y una actividad interiorizada o actividad mental del individuo (Piaget, 1967).

Al investigar se ponen en juego las estructuras intelectuales, así como las conceptualizaciones de que se parte. La interacción de dichas estructuras y conceptos con los resultados de la investigación provoca procesos de reestructuración y de construcción conceptual, es decir, de aprendizaje y desarrollo intelectual (Piaget, 1969) (Host, 1978).

El deseo de investigar, de resolver un problema (Bunge, 1972), viene determinado por las motivaciones del sujeto y éstas, a su vez, por ciertas tendencias innatas. Desde un punto de vista etológico, como ya señalábamos en otra ocasión (Cañal, García, Porlán, 1981), «el impulso que lleva a investigar, a explorar, es un rasgo común en bastantes especies; posee una importancia como forma de adaptación al medio, siendo el vehículo que dirige al individuo a alcanzar los nuevos aprendizajes que intervendrán en la determinación de su conducta».

La «situación investigativa» se caracterizará, en suma, por los siguientes aspectos: una cuestión o problema que estimula la acción del sujeto, en relación con tendencias innatas y con intereses adquiridos que dirigen la respuesta y unos procesos investigativos con operaciones externas e internas que modifican tanto al sujeto como al objeto, pues la interacción que se establece no sólo repercute en una evolución de los sistemas de representación de la realidad hacia cotas de mayor objetividad y desarrollo, sino que también ocasiona una modificación progresiva de la realidad misma como consecuencia de la acción del sujeto.

2.2. *El niño como investigador*

En la actualidad existe un cierto acuerdo en aceptar que las formas de aprendizaje «espontáneo» (no dirigido intencionalmente por ningún adulto), están relacionadas directamente con sus actividades de exploración del entorno. Es evidente, por otra parte, que la escuela suele provocar una ruptura en los hábitos del niño al imponerle unas formas de aprendizaje opuestas a las que manifiesta autónomamente (Tonucci, 1974). Esta ruptura se fundamenta en una drástica incomunicación entre la escuela y el entorno que origina el progresivo abando-

no de la dinámica investigadora propia del sujeto aún no escolarizado. Los aprendizajes dejan de ser, entonces, procesos constructivos mediante los que el saber se conquista y se recrea progresivamente, para convertirse en procesos en gran manera memorísticos, en los que el conocimiento se consume de manera deformante y alienadora.

¿Es esta ruptura una consecuencia inevitable de la existencia misma de la institución escolar o es, por el contrario, el fruto de un determinado modelo de escuela? Ciertas investigaciones y experiencias indican que la modificación de algunas de las características básicas (tipos de actividad del niño, papel del maestro, estructura del aula, etc.), permite un importante avance hacia el aprendizaje significativo por investigación (Giordan, 1978) (Coll, 1978) (Sastre y Moreno, 1980) (Pujol y Nadal, 1981).

Enumeraremos, en resumen algunos aspectos que pueden considerarse definidores de esta concepción didáctica:

— Partir de las motivaciones intrínsecas.

— Basarse en las representaciones espontáneas.

— Fundamentar el proceso educativo en el desarrollo de las actitudes precientíficas típicas del niño aún no escolarizado (curiosidad, creatividad, confianza en sí mismo, etc.)

— Favorecer todas las formas de expresión y comunicación en la clase.

— Promover la evolución de las representaciones infantiles a través de la resolución de las contradicciones que surjan.

— Poner al sujeto en contacto directo con el medio social y natural más cercano a sus intereses.

Todo lo anterior aporta las bases para la concreción del perfil de un maestro que pueda responder a tales exigencias.

2.3. *La función del maestro*

La cuestión central a resolver es la siguiente: ¿Qué conductas son coherentes con los postulados anteriores? ¿Qué actitudes y capacidades habrá que promover en los maestros?

Nos referiremos aquí exclusivamente a aquellas características que puedan influir en gran medida en su formación para el «aprendizaje por investigación». No haremos mención de otros rasgos profesionales de gran importancia que no están relacionados con el tema que nos ocupa. Veamos, pues, algunas de esas capacidades:

a) El maestro ha de ser un experto dinamizador del diálogo y la comunicación en clase, tratando de eliminar las trabas que detecte y haciendo factible la expresión de los intereses reales de los alumnos.

b) Ha de conocer teórica y prácticamente las características del pensamiento infantil, teniendo presente la coexistencia en el aula de dos lógicas diferentes (la del niño y la del adulto), y estando convencido, como escribe Horst (1978) de que «el niño no puede superar sus representaciones subjetivas mediante la mera presentación de modelos adultos... pues los obstáculos residen en el carácter específico del pensamiento infantil y sólo puede realizarse un aprendizaje eficaz a partir de una reorganización de dicho pensamiento».

c) Ha de saber descubrir las representaciones y teorías subyacentes en la conducta investigativa de los alumnos, a través del análisis de sus producciones y de la observación sistemática de su conducta. De igual manera, ha de investigar la evolución de dichas representaciones, los avances que experimentan y los bloqueos que obstaculizan el progreso.

d) Ha de saber comunicarse con el niño para que se hagan evidentes las contradicciones y contra ejemplos existentes. Como dice Giordan (1978), «lo que para nosotros es una hipótesis para el niño es una certeza a la que tiende firmemente... El problema pedagógico, pues, es hacer que pierda la certidumbre». Otras investigaciones refuerzan la idea de la enorme resistencia que oponen los alumnos para abandonar una teoría pese a que las experiencias la contradigan (Karmiloff e Inhelder, 1974) (Carretero, 1979). Estos obstáculos difícilmente podrán superarse si no es con la ayuda directa (hacer dudar) o indirecta (materiales de la clase) del maestro.

e) Ha de concebir su programación como un conjunto de objetivos generales mínimos, un banco de actividades posibles y una serie de recursos de apoyo. Esta programación será flexible y tendrá carácter de hipótesis de trabajo. La evaluación cobrará un valor investigativo, tratándose de comprobar científicamente el grado de certeza o falsedad de las hipótesis planteadas.

f) Ha de interesarse en el progreso permanente de su formación científica y su capacidad de investigación, apoyándose en el trabajo en equipo con maestros y otros profesionales relacionados con la enseñanza (psicólogos, pedagogos, didactas, etc.).

g) Habrá de ser consciente de su papel como modelo ante sus alumnos. Difícilmente podrá promover determinadas actitudes (espíritu científico, respeto por la naturaleza, confianza en sí mismo, etc.), si él no las cultiva.

Es pues evidente para nosotros la necesidad de una actitud y de una práctica investigadora en el rol del maestro, pero no podemos dejar de referirnos a la existencia de una cierta controversia sobre la cuestión, cuya raíz pudiera estar en la asunción de distintas concepciones sobre la función de la escuela y los educadores o, quizás, sobre el concepto mismo de investigación. En una re-

ciente comunicación de gran interés, Benejan (1983), refiriéndose a las funciones del maestro, defiende la idea de que el maestro no tiene por qué investigar, dado que su profesión posee unos valores en sí misma y no habría necesidad de «dignificarla» incorporando a ella la investigación. También se encuentran argumentos en sentido contrario, como los esgrimidos por Piaget (1969) o por Gimeno (1983), cuando afirman que los maestros deben llegar a ser investigadores y superar el nivel de simples transmisores.

La clave de la cuestión puede estar en el tipo de investigación que se postule para el maestro. Es posible que a éste no le sea necesario emprender investigaciones de tipo clásico, tendentes al descubrimiento de generalizaciones válidas para un amplio contexto. Pero pensamos con Gimeno (1983) que la labor investigadora del maestro encajaría perfectamente en un modelo como el de Ward-Tikunoff (1975) o el descrito por Stenhouse, un tipo de investigación ligada al estudio de casos y experiencias concretas, en las que el maestro trabaja conjuntamente con otros investigadores para llegar a describir detalladamente el funcionamiento de su aula y desentrañar los factores que lo explican (en este caso concreto). Una investigación de tal tipo, que supone una inmersión en el fondo en la vida de la clase tal y como ésta es, en toda su complejidad, es indudable que ha de producir efectos muy positivos.

2.4. *El aula: estructura y recursos*

Señalaremos brevemente algunas de las características que se consideran más necesarias para llevar a cabo un aprendizaje por investigación.

Ha de estar preparada y concebida para la libre circulación de los alumnos. Podrá adaptarse al trabajo individual, de grupo y de clase. Poseerá los materiales imprescindibles para el trabajo de campo y de laboratorio en cada nivel, así como un buen archivo que complemente los recursos informáticos usuales (profesor, biblioteca de clase, etc.). Será, en definitiva, un aula-laboratorio de dimensiones adecuadas al número de alumnos en circulación y provista de mesas y separaciones móviles que faciliten un uso polivalente.

El *archivo de clase* merece una mención especial, pues estamos convencidos de la importancia y la trascendencia que posee el almacenamiento permanente y sistemático de la información obtenida y expresada por los alumnos en sus investigaciones. Una actividad como ésta, realizada por todos los alumnos de un colegio y a lo largo de varios años, conducirá a la acumulación de una cantidad ingente de información sobre el entorno social y natural de la escuela. Este tipo de información concreta no es conseguible en la práctica más que a traves de los estudios directos realizados por los alumnos, no sólo por la falta de publicaciones que se refieren al medio particular en que se encuentra la escuela, sino por el nivel y la terminología en que venga expresada la información. Los informes elaborados por niños de la misma edad y nivel de desarrollo

intelectual serán los más adecuados para servir de base o de ayuda en las nuevas investigaciones que se emprendan.

3. LA FORMACION DEL MAESTRO INVESTIGADOR

Si los maestros deben poseer cualidades de un investigador para responder a su función profesional, ¿cómo pueden las E. U. M. contribuir al desarrollo de tales características?

Debe partirse de un factor bastante generalizado: la falta de investigación en las E. U. M. Incluidas tan sólo formalmente en la universidad y atenazadas por una tradición escolar transmisiva, la investigación permanece casi totalmente ausente de estas instituciones. Ni los horarios, ni los presupuestos, ni las mismas instalaciones son adecuadas para tal fin.

Por otra parte, estudios realizados sobre la metodología empleada por los profesores de estos centros (Gimeno y Fernández, 1980), revelan que más del 75 por ciento del tiempo se emplea en la impartición de lecciones magistrales.

Si el futuro maestro no tiene oportunidades de percibir la actividad investigadora de sus profesores (pues cuando existe suele desarrollarse en el ámbito de las facultades) y si estos profesores no emplean en sus clases la metodología investigativa, aún cuando algunos expliquen a diario su conveniencia didáctica en la EGB, es casi imposible que el alumno llegue a practicar y promover la investigación cuando acceda al ejercicio profesional. Como ha sido señalado reiteradamente, los alumnos no aprenderán a enseñar exclusivamente a partir de los contenidos que configuran el currículo explícito, sino fundamentalmente de los métodos con que se les haya enseñado (currículo oculto).

Es preciso que los maestros en formación investiguen, y no sólo como experiencia metodológica para su preparación didáctica, sino como vía de aprendizaje en paralelo con otras de las que habrán de derivarse las actitudes y las destrezas científicas, la estructuración adecuada de sus conocimientos y su progreso intelectual. Un estudio realizado por López y otros (1983), aporta evidencias en favor del papel fundamental de la práctica de la investigación para el desarrollo intelectual de los alumnos de magisterio. Como ellos afirman, «los conocimientos que el hombre descubre, al querer conocer y transformar la realidad, no permanecerán yuxtapuestos a las capacidades del individuo, sino que pasarán a formar parte de sus estructuras mentales. El hombre, al experimentar sobre el mundo que le rodea, construye los conocimientos a la vez que desarrolla su propia inteligencia, desarrollo que le permitirá abordar el estudio de nuevos conocimientos con un nivel de maduración cada vez mayor».

Así pues, y en resumen, las actividades de investigación del maestro en formación serán útiles para:

1. Aprender la metodología didáctica basada en la investigación del alumno.

2. Desarrollar el espíritu científico y las destrezas características del investigador.
3. Desarrollar sus capacidades intelectuales.
4. Conseguir una más adecuada estructuración de sus conocimientos.

Por todo ello, la investigación debe situarse, en nuestra opinión, en el centro de la formación de los enseñantes, lo que no excluye el uso paralelo de otras metodologías de aprendizaje. Deberá procederse a la apertura de los centros a la realidad social y natural, tanto para la entrada de personas, materiales e ideas como para la realización de actividades de exploración del medio sociocultural y, por supuesto, escolar.

Los aspectos investigados se constituirán, según Host (1978), en «puntos de anclaje de la estructuración del conocimiento, articulándose la experiencia social dentro de un sistema abierto y remodelable».

Las posibilidades del entorno como objeto de estudio son inmensas y se hacen patentes en los postulados de la Educación Ambiental. Como ya expresábamos en otra ocasión (Cañal, García, Porlán, 1981), «si se desea que la E. A. sea una realidad a corto plazo, hay que comenzar por introducirla en los procesos de formación de educadores, tanto para los nuevos enseñantes como para los que ya están en ejercicio».

La investigación directa de parcelas de la realidad ambiental adquiere su máximo valor formativo cuando se realiza en forma interdisciplinar, lo que exigirá una reestructuración global de los aspectos curriculares y organizativos de las E. U. M.

Estamos convencidos de que los centros de formación de enseñantes han de llegar a ser el motor de la renovación de la educación en nuestro país. Pero habrán de adoptar para ello un perfil similar al que Filloux (1975) esboza: «si se trata de hacer de la escuela un centro de difusión del cambio en los métodos y las actividades educativas, esto implica que se conviertan en un lugar de realización de cambios en los modelos educativos, en el doble sentido de experimentación y de experiencia vivida por todos los participantes (estudiantes y profesores), que se perciben a sí mismos como en situación de innovación».

Ello conduce a hacer partícipes activamente a nuestros alumnos de las programaciones y de las investigaciones que se realicen, lo cual es apoyado también por Host (1978), cuando se refiere a la necesidad de establecer un modelo de innovación que se apoye en la asociación estrecha del investigador-didacta con los maestros en formación para realizar estudios prácticos que permitirán liberar a los maestros de los modelos implícitos que poseen y su evolución hacia los modelos alternativos.

Sería, pues, de ese trabajo en paralelo y «codo a codo» de los profesores de las E. U. M. y sus alumnos, inmersos en la realidad natural, social y escolar, apoyándose en la herencia cultural humana, de donde se derivarían presumi-

blemente los aprendizajes más válidos para una concepción actualizada, científica y profesional de la educación.

Los enseñantes que participamos en la educación de los maestros habríamos de hacernos partícipes hoy más que nunca del pensamiento de Carl Rogers (1961), cuando nos confesaba su incapacidad para enseñar a enseñar a otra persona y su convicción de que el único aprendizaje que puede influir significativamente sobre la conducta es el que se descubre e incorpora por sí mismo. Hoy día existen ya suficientes datos científicos para convalidar las geniales intuiciones del pasado y para impulsarnos, de una vez por todas, hacia la escuela del aprendizaje real y significativo.

4. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En lo que sigue no nos referiremos a una experiencia ya realizada y ultimada, sino a un largo proceso que se inicia nueve años atrás, y a través del cual se han ido configurando unas concepciones determinadas sobre el papel de la investigación en la formación del maestro y en su labor profesional.

4.1. *Situación de partida*

El inicio de la actividad como profesores de una escuela de magisterio supuso el acceso a un ambiente educativo muy particular cuyas características más notables siguen estando presentes en la actualidad.

A partir de la L. G. E., con el paso a la universidad se detecta en las E. U. M. un esfuerzo evidente por conseguir un tomo de «mayor altura» para estos estudios. Se eleva el nivel de los contenidos y se establece un cuadro de asignaturas equiparables y convalidables con las de las facultades correspondientes, excepto en lo relativo a las didácticas específicas que permanecen subvaloradas pese a su indudable peso desde el punto de vista profesional. Por otra parte, toda la organización del centro, horarios, aulas, mobiliario, etc., presupone e induce hacia la utilización de una pedagogía de tipo transmisivo.

El alumnado, dispuesto en grupos masificados por el gran auge de los estudios de magisterio y por la concepción transmitiva antes comentada, presentaba unas características generales que poco difieren de las que hoy manifiestan:

— Una motivación basada en factores extrínsecos (calificaciones, prestigio), con una notable ausencia de sentido profesional y deseo de conocer.

— Unos hábitos de trabajo muy escolares, centrados en la toma de apuntes y la preparación de exámenes.

— Unos conocimientos escasos y muy desestructurados, situados en una nebulosa de incertidumbres y conceptos vacíos.

— Una concepción acientífica de la ciencia, concebida como un conjunto de verdades absolutas y eternas.

— Unos niveles ínfimos en cuanto a destrezas y espíritu científico.

— Una ausencia general de experiencias de investigación directa del medio en su historia escolar anterior.

Por otra parte, los alumnos manifestaban entonces y manifiestan ahora, un cierto rechazo hacia el tipo de enseñanza recibida, como excesivamente teórica, libresca, magistral y alejada de la realidad de la escuela. Hemos constatado, sin embargo, que este rechazo es en gran parte emocional y encubre a menudo una minusvalorización de la teoría frente a la práctica, de lo intelectual frente a lo empírico, posiblemente por la falta de oportunidades para ejercitarse en el análisis de la realidad con el apoyo de instrumentos conceptuales. Pese al rechazo expresado, se observa un considerable nivel de conformidad y connivencia con las metodologías expositivas, a las que los alumnos están perfectamente adaptados. Ello se hace evidente cuando expresan su desconcierto y su sensación de no hacer nada al iniciarse en otras formas de trabajo que exigen un mayor nivel de participación y de iniciativa personal.

Nuestro propio proceso formativo fue muy similar al de los alumnos e igualmente cargado del aburrimiento y el sinsentido que sigue imperando en demasiadas escuelas, llevándonos en forma convergente hacia un rechazo vivencial y posteriormente ideológico de la educación que tuvimos que sufrir, así como a intentar desarrollar un tipo de enseñanza muy diferente de aquella.

4.2. *Los primeros pasos*

Nuestra formación biológica, junto a una corta pero intensa experiencia como profesores de EGB, no fue suficiente para suplir la ausencia más absoluta de formación pedagógica formal a la hora de iniciar nuestra labor como profesores de Biología y Didáctica de las Ciencias (!) en la escuela de magisterio de Sevilla.

Se origina en consecuencia un largo camino de tanteos, estudio y trabajo conjunto hacia una práctica profesional satisfactoria. En este recorrido tuvo una incidencia muy positiva el Seminario de Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza de Sevilla, en cuya fundación participamos, como instrumento para ir marcando las primeras sendas hacia un trabajo basado en el contacto directo con la realidad y en la investigación.

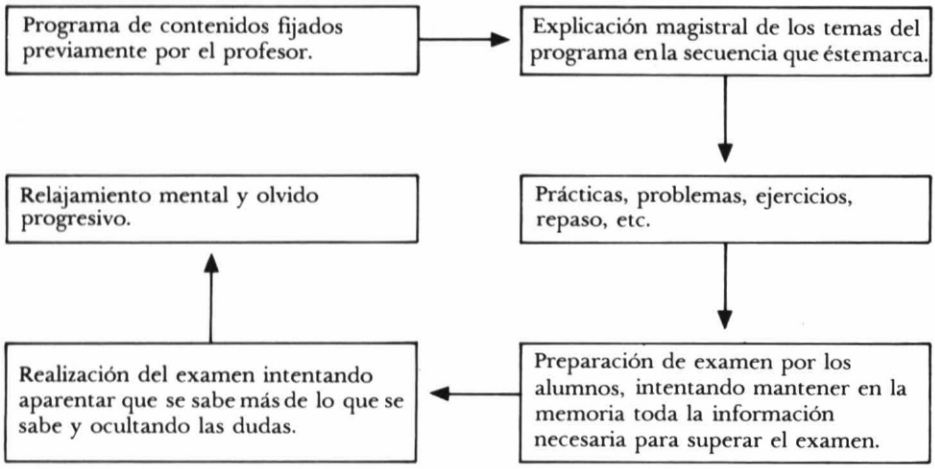
Los objetivos concretos de cada curso, las formas organizativas y las actividades, han ido cambiando, sustituyéndose y retomándose en función del análisis y valoración permanente a que se han sometido, por lo que los objetivos y recursos que en la actualidad orientan nuestra labor siguen teniendo carácter de hipótesis de trabajo, a comprobar a medida que nuestros propios instrumentos de análisis y valoración se vayan perfeccionando.

4.3. *Objetivos generales*

Partiendo del conocimiento del tipo de formación que poseen los alumnos de magisterio y de la imposibilidad de dar un vuelco absoluto a esa realidad, se pretende al menos incidir en una línea que permita el inicio de una formación distinta, que habrá de enriquecerse en el futuro profesional de cada maestro. Así pues, los objetivos generales que nos planteamos en estos momentos son los siguientes:

1. Romper en nuestras aulas la dinámica docente habitual, caracterizada por el siguiente modelo didáctico:

MODELO DIDACTICO TRADICIONAL



2. Lograr una estructuración válida de los conocimientos biológicos.
3. Lograr un incremento del espíritu científico y de la capacidad investigadora de los alumnos, haciendo que lleguen a confiar en su capacidad para aprender por sí mismos investigando la realidad.
4. Conseguir un acercamiento cognoscitivo y afectivo hacia el entorno natural próximo, llegando a interiorizar un modelo de relación hombre-naturaleza basado en la ubicación armónica de nuestra especie en el conjunto de los seres vivos de la Tierra (Porlán, Cañal, García, 1984).

El *primer objetivo* es de suma importancia, pues supone en cierta forma, la llave para todo lo demás. Si el alumno no llega a analizar los objetivos y actividades que se proponen, asumiendo o rechazando en función de profesionales, no existirá el más mínimo clima necesario para lograr otros objetivos. Se mantendrán, en ese caso, en la alienación del que actúa y obedece al dictado de instrucciones cuyo sentido desconoce.

El modelo de «enseñanza-ficción» antes comentado, en el que todos hacen «como si...» (como si enseñaran, como si aprendieran), no permitirá la estructuración personal de los conocimientos, ni una mínima conexión de éstos con la realidad próxima.

El *segundo objetivo,* la estructuración de los conocimientos, será factible con la adopción de un modelo didáctico distinto, cuyos componentes se han analizado ya en los apartados 2 y 3 en sus aspectos más generales y que acabará de describirse más adelante.

Para lograr el *tercer objetivo* será necesario vencer los «bloqueos» de todo tipo que se encuentren, en particular el convencimiento de que todo se aprende de los libros o del que sabe y de la imposibilidad de llegar a conocer algo por uno mismo. Habrá que incidir también en el descubrimiento de los intereses personales y en el desarrollo de una inclinación positiva hacia el conocimiento en sí, no en función de unos requerimientos externos (exámenes, titulaciones, etc.).

El *cuarto objetivo* es fundamental para conseguir romper el cerco que aisla a la escuela de la realidad e incidir positivamente en el desarrollo de las metas de la educación ambiental.

4.4. *Recursos y actividades*

4.4.1. *Un modelo didáctico basado en la investigación*

Para alcanzar los objetivos enumerados hemos adoptado un modelo didáctico alternativo, cuyas bases son las siguientes:

— La expresión inicial de las representaciones que poseen los alumnos sobre la cuestión o realidad de que se trate.

— El fomento de la comunicación interpersonal.

— El respeto al ritmo personal de aprendizaje.

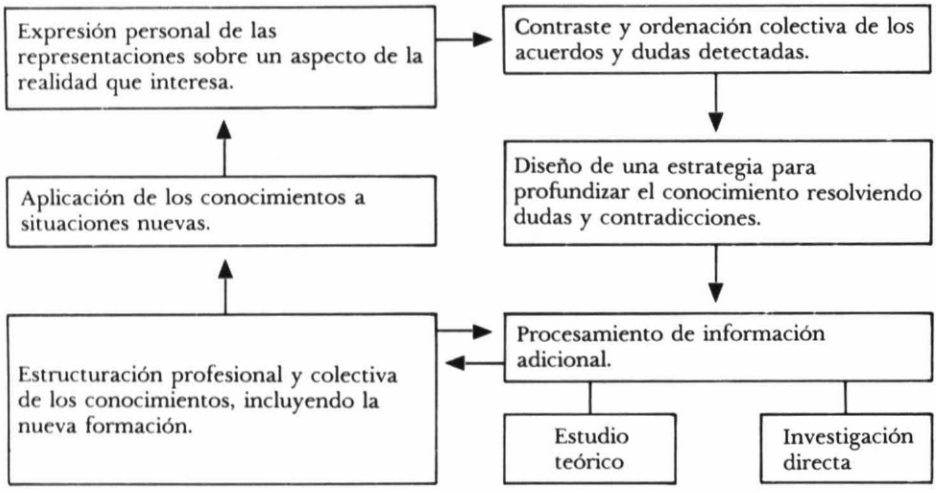
— La potenciación del contacto directo con la realidad en estudio, considerando ésta como una de las fuentes de información esenciales.

— El recurso de otras fuentes de información (libros, audiovisuales, profesor, etc.), pero teniendo siempre en cuenta el proceso constructivo que ha de darse en cada alumno.

— Una motivación más intrínseca, fundamentada en el propio deseo de conocer y de cualificarse profesionalmente, así como en la proyección social o educacional de los productos de las actividades (construcción de materiales que servirán a cada uno en su escuela, elaboración de guías, colecciones de diapositivas, monografías, etc., que podrán editarse para las escuelas o ponerse a disposición de éstas, etc.).

Este modelo didáctico podría expresarse en un esquema como sigue:

MODELO DIDACTICO BASADO EN LA INVESTIGACION DEL ALUMNO



4.4.2. *Organización y recursos materiales*

El aula. Se dispone de un aula grande, provista de mobiliario móvil (mesas para grupos de seis componentes), así como armarios y estantes para materiales diversos (acuarios, terrarios, colecciones, material de campo, etc.). Un espacio está ocupado por los archivos y biblioteca. En una dependencia anexa se dispone de un laboratorio clásico con los instrumentos y materiales característicos.

Las fuentes de información. La toma de información adicional mencionada en el modelo didáctico (punto 4), se realiza sobre diversas fuentes:

a) *Comunicación oral.* El profesor o un especialista en un tema concreto, expone la información teniendo en cuenta lo que los alumnos saben, dudan o yerran sobre el tema en cuestión.

b) *Consulta de documentos.* Individualmente o en grupo acuden al estudio de:

— Libros de la biblioteca de aula, de la del centro o de otras más especializadas.

— Fotocopias de textos seleccionados por el profesor, generalmente.

— Documentos multicopiados elaborados por el profesor.

— Documentos incluidos en los archivos del aula

- sobre técnicas de trabajo
- informes de investigaciones
- colecciones de diapositivas

c) *Investigación directa.* Individualmente o en grupo estudian el aspecto que interesa: una conducta, una especie, una estructura celular, un proceso bioquímico, un ecosistema, un órgano, un mecanismo genético, etc.

Las investigaciones que se desarrollan pueden clasificarse en tres tipos:

1. Visitas puntuales de uno o varios días a una zona concreta para realizar una exploración rápida, generalmente dirigida por el profesor.

2. Estudios longitudinales a lo largo de todo o una gran parte del curso, sobre un ecosistema. Carácter dirigido, con participación de toda la clase.

3. Estudios longitudinales a lo largo de un período prolongado de tiempo, sobre temas más puntuales, en pequeños grupos, según proyecto autónomo del grupo.

Secuenciación de las actividades. Consideramos necesario que las actividades de procesamiento de información se realicen en el marco general de un estudio referido a una realidad concreta, en nuestro caso una parcela de la realidad natural.

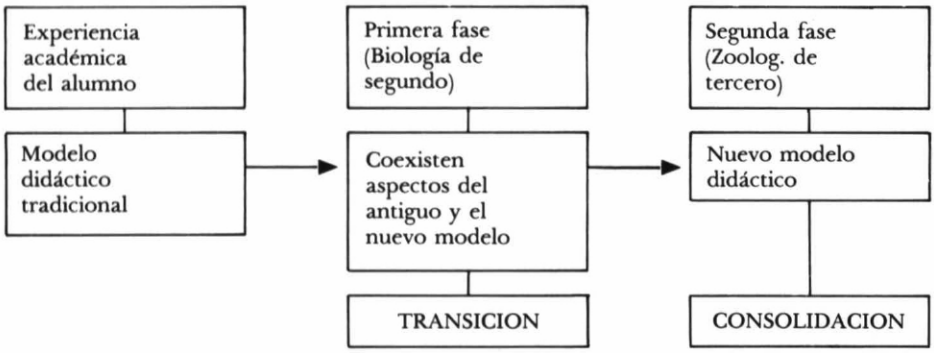
Pretendemos que la secuencia de las actividades no venga dada por la lógica interna de un programa de contenido, sino por la que se derive de un plan de trabajo de investigación elaborado en común y encaminado hacia la consecución de unos objetivos aceptados por la clase.

Nuestra estrategia de formación de maestros por y para la investigación se desarrolla en dos fases que coinciden respectivamente con los cursos segundo y tercero de magisterio y que abordaremos a continuación.

4.3. *Desarrollo de la primera fase*

En esta primera fase, que coincide con la asignatura Biología General de 2.º, se inicia la ruptura gradual del «modelo didáctico tradicional», se trabaja la estructuración de los conocimientos más básicos de la Biología (fundamentalmente los referidos a los niveles molecular y celular), y se intentan superar los bloqueos (Giordan, 1978) que impiden el desarrollo de la capacidad investigadora; se produce asimismo un primer acercamiento científico y afectivo hacia el entorno natural próximo y se capacita al alumno en el uso de ciertas técnicas e instrumentos de interés para la investigación.

Se trata, pues, de una etapa de transición entre el antiguo y el nuevo modelo didáctico.



A lo largo del curso pueden determinarse con claridad dos momentos importantes:

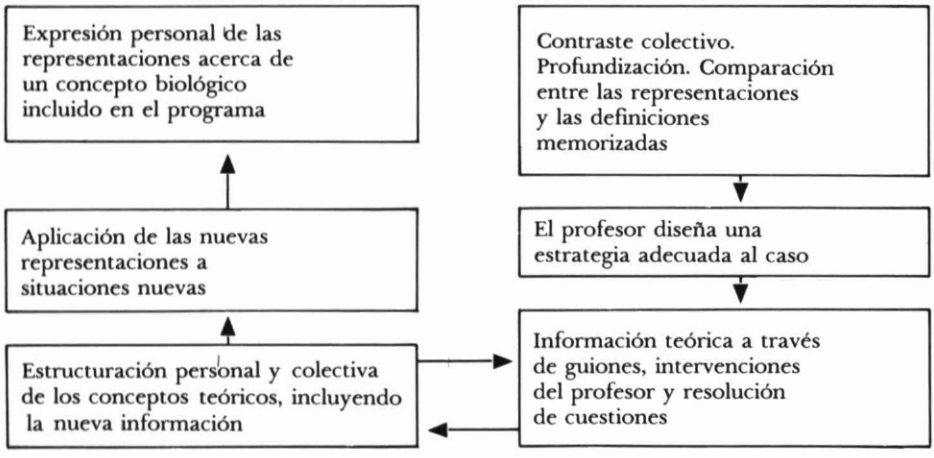
A. *«Los alumnos no saben que saben algo»*

Pueden detectarse tres tipos de bloqueo en diversos planos de la personalidad.

Primer bloqueo. Se sitúa en el plano de la actividad intelectual y afecta a las representaciones sobre la adquisición del conocimiento. Están convencidos, por lo general, de que no saben nada o casi nada de Biología y tan sólo podrán aprender si el profesor explica bien. Coinciden en señalar que «la enseñanza memorística no sirve para nada», «que sólo se estudia para los exámenes» y que «no entendieron los contenidos en su momento o los han olvidado».

Pese a lo anterior, la mayoría sigue pensando que sólo se aprende de los libros o del profesor; no se trata de que «el profesor se preocupe por sus alumnos y explique bien, despacio y aclarando dudas». Ante esta realidad, se les propone un esquema de trabajo que incorpora ya alguno de los elementos del nuevo modelo, pero mantiene otros del modelo tradicional.

MODELO DIDACTICO DE TRANSICION



Como puede observarse, este esquema parte de las representaciones y de los aprendizajes mecánicos de los alumnos, pero no incluye aún el contacto directo con la realidad y la secuencia viene dada por un programa mínimo de contenidos diseñado por el profesor.

Segundo bloqueo. Deriva de la falta de experiencias de trabajo sobre la realidad, que se ha limitado, a lo sumo, a la ejecución de una serie de «prácticas». El bloqueo suele expresarse en los términos siguientes: «No podemos estudiar los organismos unicelulares y las células en la realidad porque no sabemos cómo hacerlo; desconocemos el manejo de los aparatos y técnicas necesarios».

El profesor suministra una serie de guiones de información técnica y de experiencias sencillas de microscopía, que contribuyen a facilitar ese primer contacto académico con la realidad. El profesor dirige la secuencia de las actividades y diseña los esquemas de trabajo; sigue siendo el elemento que garantiza la «seguridad en el aprendizaje» del alumno.

Tercer bloqueo. Se encuentra al nivel de las actitudes y las motivaciones. El alumno no cree las promesas de la institución educativa. Su única motivación de fondo es la de aprobar; acabar lo antes posible con el menor esfuerzo y que le dejen de «historias» y de «trabajos». Ante esta situación, se impone la necesidad del establecimiento de una relación de confianza, que podrá surgir en gran manera sobre la base de un acuerdo previo y de una coherencia mantenida a lo largo de todo el curso. La satisfación que produce el descubrimiento personal y la construcción del saber, así como un ambiente relajado y de compañerismo, contribuirán a un cambio de actitud progresivo, que tendrá su punto álgido al comprobar que «no ha sido engañado» y que la coherencia se llevó hasta el final.

B. *«Los alumnos investigan colectivamente»*

Se han producido algunos cambios respecto a la situación a comienzos de curso. Los alumnos:

— Han descubierto el valor del contraste entre las ideas para la asimilación de los conceptos.

— Se han apercibido de que saben más de lo que creían.

— Se van estructurando los conceptos básicos, resaltándose lo esencial de lo anecdótico.

— Conocen un laboratorio de Ciencias Naturales y trabajan en él con cierta soltura.

— Comienzan a pensar que el cambio didáctico puede ser fiable e interesante.

En este contexto se plantea realizar la investigación colectiva de los organismos microscópico de una charca. El profesor propone que el trabajo se haga

entre todos, tanto a nivel de programación como de ejecución. Surge aquí un *nuevo bloqueo;* «no podemos avanzar si no nos dice nadie lo que hay que hacer», «no podemos tomar decisiones por nosotros mismos, para eso está el profesor que es el que sabe lo que interesa».

Lentamente, trabajando en equipo, leyendo, debatiendo entre todos, se va concretando el diseño de la investigación. La superación del bloqueo es lenta; los alumnos tienen grandes dificultades para escucharse y dialogar de manera constructiva para planificar y revisar lo realizado. El profesor sigue siendo indispensable pero a un nivel diferente, pues ya no decide lo que se va a hacer, sino que sus intervenciones facilitan la toma de decisiones colectivas.

Paralelamente se sigue realizando el estudio de los conceptos teóricos. Progresivamente se evidencia el absurdo de esta dicotomía entre teoría e investigación, siendo los mismos alumnos los que plantean la necesidad de intentar conectar, en un modelo único, los dos tipos de actividades. A esta situación se llega muy avanzado el curso y los resultados de estos intentos son escasos, pero lo más importante es el nacimiento de la idea de organizar las actividades. Sobre la base de una investigación y no de un programa de contenidos. El desarrollo de este trascendental cambio se realizará en la segunda fase de la experiencia.

4.4. *Desarrollo de la segunda fase*

En esta segunda fase se consolida el nuevo modelo didáctico y se trabaja en una ampliación y nueva estructuración de los conocimientos biológicos, bajo esquemas organizadores evolutivos y ecológicos. Se mantiene la investigación dirigida, pero con una rápida progresión hacia la investigación autónoma. Los conocimientos ecológicos y evolutivos, así como las vivencias de la investigación de un ecosistema con un fuerte impacto humano, impulsan la asimilación de actitudes proteccionistas hacia la naturaleza.

Todo el desarrollo del curso se estructura en torno a dos investigaciones. Una de ellas es realizada conjuntamente por toda la clase, en tanto que la segunda es distinta para cada grupo de trabajo.

A. *Investigación en común*

En el programa de contenidos de la asignatura Zoología y Biología de Sistemas se incluyen dos materias: Taxonomía y Ecología. Estas materias, descargadas del exceso de datos que suelen rodearlas, se acoplan sin distorsiones con el estudio taxonómico y ecológico de un ecosistema tal como un solar abandonado, que presenta ventajas respecto a otros más espectaculares:

— menor grado de complejidad.

— más accesible (a pocos minutos de marcha en nuestro caso).

— ricos en seres vivos silvestres característicos del medio urbano.

— fuerte impacto humano.

La actividad se centra desde comienzos de curso en el estudio del solar, en base a una programación general realizada por el profesor que establece tan sólo unos objetivos terminales y cuya fundamentación se trabaja previamente.

El profesor suministra documentos de consulta sobre técnicas de observación y descripción, así como sobre otros aspectos del trabajo de campo y de laboratorio. También elaborará los guiones que servirán de orientación en las primeras salidas. Se inicia el estudio con la investigación de un aspecto muy concreto y llamativo (una planta muy abundante en esas fechas de comienzo de curso, el pepinillo del diablo). Se estudian a fondo sus características morfológicas y su relación con otros seres vivos del solar. Este mismo esquema de trabajo se aplica a otras plantas que comienzan entonces su desarrollo, siguiendo su desarrollo paso a paso y su relación con otras especies.

Partiendo siempre de sus representaciones anteriores, se van trabajando en clase los conceptos biológicos que surgen del estudio de campo, alentándose a los alumnos a realizar una labor «terapéutica», en el sentido de expresar sus ideas y dudas sin trabas para contrastarlas en común y facilitar su perfeccionamiento.

Así pues, el programa de contenido no se desarrolla secuencialmente, según una sucesión preordenada de temas, sino siempre al hilo de la investigación directa del solar. De esta forma, un mismo concepto o aspecto concreto puede surgir varias veces a lo largo del estudio en contextos algo diferentes, lo que facilitará su generalización.

Se avanza al mismo tiempo en la determinación de los componentes del ecosistema y en la comprensión de su funcionamiento. Las informaciones parciales referidas a cada especie se van relacionando en sesiones de trabajo expresamente destinadas a ello, en las que adquiere un papel fundamental el cuaderno de campo. Los datos procedentes de otras fuentes se van añadiendo a los obtenidos directamente para lograr un conocimiento coherente.

Las actividades de campo ocupan una hora como mínimo cada semana. Las primeras salidas son muy dirigidas en cuanto a los objetivos y las normas generales de actuación. El profesor facilita información técnica cuando se le solicita sobre el terreno, pero remite al emisor las preguntas concretas del tipo «¿esto que es?», «por qué...», etc., incitándole a buscar, describir y tratar de encontrar respuestas por ellos mismos. Más adelante las instrucciones se irán haciendo más generales, otorgando un mayor grado de autonomía a los grupos, que acabarán autoprogramando su trabajo.

Hacia el mes de mayo, los alumnos dispondrán de los datos personales incluidos en sus cuadernos de campo, así como de los elaborados en las sesiones conjuntas de recapitulación y de todos los de tipo teórico que se hayan añadi-

do, pasando entonces a elaborar un informe final sobre el solar. Dicho informe se realizará individualmente, intentando hacer una síntesis de toda la información que describa ordenadamente los componentes del ecosistema y los aspectos funcionales investigados.

La valoración del informe se hará según criterios previamente comunicados a los alumnos. Los principales son:

— riqueza de datos

— integración adecuada de las observaciones y los datos teóricos

— originalidad expositiva y cuidado en la presentación.

La elaboración de este informe se concibe como un auténtico proceso de construcción y exposición personal, de ahí que se insista reiteradamente a los alumnos la necesidad de realizarlo individualmente y primar la originalidad.

Una vez revisados los informes se devuelven a sus propietarios, que dispondrán así de una monografía valiosa, y de la que muchos se sentirán orgullosos, para su trabajo escolar.

B. *Investigación de grupo*

Con este tipo de investigación se pretende que el alumno haga progresos hacia el conocimiento de sus intereses concretos e incremente su capacidad para proyectar y ejecutar una investigación más autónomamente.

Las frases de este tipo de investigación son las siguientes:

1. Elección de tema.
2. Realización de un proyecto detallado.
3. Discusión y aprobación o modificación del proyecto.
4. Realización del estudio.
5. Elaboración de un informe escrito sobre la investigación efectuada.
6. Breve exposición y discusión conjunta de cada estudio.
7. Exposición voluntaria en la Semana de la Investigación.

La *elección sobre el tema* deberá hacerse teniendo presente:

a) Que se refiera al campo de las ciencias biológicas y, salvo excepciones, se centren en niveles de organización elevados: organismo, población, ecosistema.
b) Que se trate de un tema muy concreto (relativamente), estudiado en profundidad.

c) Que sea original, o sea distinto de los elegidos por los otros alumnos y distinto de los investigados en años anteriores (cuyos informes estarán recogidos en los archivos).

El profesor orienta la elección de tema aportando ejemplos de investigaciones anteriormente realizadas y comentando los posibles campos para su búsqueda.

Los alumnos suelen carecer de preferencias claras. Su primera decisión se toma en muchas ocasiones por exclusión: «de bichos nada». Con mucho esfuerzo llegan a acuerdo sobre una especie o un tipo de ecosistema. En otros casos, los menos, se llega a una elección sobre un fenómeno (agresividad, percepción, aprendizaje, etc.), determinándose más tarde la especie concreta en que se investigará.

El siguiente paso es delimitar el objeto de estudio más precisamente. Esta es una tarea muy complicada para la mayoría. Sus primeras ideas responden en una proporción sorprendentemente alta al modelo:



un modelo muy poco evolucionado de investigación que coincide en gran manera por los descritos por Giordan (1978) para los sujetos de 11-12 años.

Por otra parte, asimilan por lo general toda actividad de investigación al modelo estereotipado que transmiten los medios de comunicación y la misma escuela, caracterizado por una metodología rígida en la que siempre hay unas observaciones seguidas de unas hipótesis, unos experimentos, etc., y por unos científicos algo extraños, rodeados de extraños aparatos, que mezclan líquidos o provocan los más sorprendentes resultados:

Así, formulan ideas como éstas:

— «Estudiaré las carpas rojas. Echaré en el agua detergente y distintos tipos de comida para ver su conducta».

— «Pondré semillas de lenteja con diferentes cantidades de agua, en el interior y en el exterior y comprobaré cómo varía el crecimiento».

Queda fuera de la idea más generalizada de investigación todo estudio que no se base en provocar estímulos, en «experimentar», por lo que será necesario insistir en las distintas modalidades investigativas, lo que se hará evidente, por otra parte, cuando consulten el archivo para buscar ideas.

El *proyecto de investigación* debe intentar prever el mayor número de detalles de todo tipo, empezando por los objetivos del estudio, bien especificados, y deteniéndose especialmente en el diseño de los métodos que se emplearán, tanto para la toma de datos como para la ordenación y el análisis de los mismos.

En esta fase de la investigación de pequeño grupo, el profesor se pone a la disposición de los alumnos para revisar críticamente los proyectos, intentando que lleguen a detectar los defectos y limitaciones que éstos posean, pero sin proponer soluciones, que habrán de ser encontradas por los alumnos. En el momento en que consideren acabado su proyecto y no tengan dudas, quedará aprobado y podrán pasar a realizar la investigación.

El *informe escrito* lo organizarán en base al modelo usual de redacción de los informes científicos, pudiendo variar según el carácter descriptivo o experimental del diseño. Hemos observado una cierta resistencia a adoptar un modelo expositivo prefijado y muchas equivocaciones al hacerlo, por errores de comprensión del significado de los términos que encabezan cada uno de los apartados. En muchos casos emplean formas expositivas personales, con criterios de organización y secuenciación de la información distintos y a veces muy difusos.

La *discusión conjunta* de los informes es fundamental para hallar el sentido social, respecto a la clase, de los estudios. Dado que en una misma clase, de unos 60 alumnos, pueden realizarse unas 20 investigaciones distintintas (si se limita como en nuestro caso el número de componentes a tres), estas puestas en común adquieren un gran valor educativo. Por ello debe reservarse un tiempo suficiente que en nuestro caso puede llegar hasta un mes o mes y medio (15 a 20 horas).

En el mes de mayo, hacia finales, se desarrolla la *Semana de la Investigación,* en la que los alumnos que lo desean exponen mediante murales e informes los estudios realizados en el ámbito de cualquiera de las asignaturas existentes en la E. U. M. realizados. Paralelamente se organizan mesas redondas y conferencias sobre aspectos teóricos de la metodología investigativa y el modelo didáctico basado en la investigación, así como experiencias concretas escolares.

5. VALORACION Y PERSPECTIVAS

Nuestra experiencia está condicionada por un conjunto de factores que podríamos agrupar en dos tipos:

1. Las limitaciones que tienen su origen en el sistema educativo e inciden sobre los alumnos.

2. Las que con idéntico origen inciden sobre nosotros mismos.

De entre las primeras queremos destacar los efectos demoledores de las calificaciones. Multitud de iniciativas y de posibilidades se extinguen cuando son valoradas por los alumnos en función de su rendimiento evaluativo. El proceso deformante que todos hemos sufrido desde la niñez conduce a un aprendizaje muy profundo que podría enunciarse así: «lo único que me interesa en la vida académica es saber responder las preguntas de los profesores como a ellos les gusta para obtener unas calificaciones que satisfagan mis pretensiones». La ta-

rea más compleja con que nos enfrentamos es la de «desbloquear» al alumno y liberar sus posibilidades de creación e imaginación, luchando contra sus hábitos académicos y la obsesión, perfectamente lógica y comprensible, por las calificaciones. Ello supone un desgaste de tiempo y de energías impresionante, sobre todo si se tiene en cuenta que al factor calificaciones se unen otros como la existencia de unos planes de estudio muy inadecuados y unos horarios sobrecargados, todo lo cual coloca al alumno en una situación de la que difícilmente puede sacársele sin que previamente se modifique la situación que se ha descrito.

Pero el sistema educativo también ha influido e influye sobre nosotros. La superación de nuestras deformaciones y el esfuerzo autodidacta para alcanzar una profesionalidad que no poseíamos nos ha restado unas energías que por supuesto han sido bien empleadas, pero podrían haberse dirigido hacia la resolución de las cuestiones que hasta este momento no hemos sido capaces de abordar.

Comenzamos a percibir con claridad el modelo didáctico implícito en nuestra práctica, pero somos conscientes del campo de incertidumbres en que aún nos movemos en muchos aspectos. Por esta razón encontramos nuevas motivaciones para seguir profundizando nuestra práctica en una serie de líneas que ahora enunciamos:

1. Incrementar nuestro conocimiento sobre la evolución de las actitudes y valores de los alumnos a lo largo de su proceso educativo con nosotros (especialmente las actitudes científicas, las relativas al medio y al trabajo cooperativo).

2. Idem respecto a las representaciones espontáneas de los alumnos y su relación con los conocimientos memorizados.

3. Mejorar nuestros procedimientos y sistematización y análisis de las conductas y las producciones.

4. Completar el modelo didáctico expuesto para mejorar uno de sus puntos más débiles, la facilitación de los procesos de conceptualización sobre la base del conocimiento adquirido mediante el contacto directo e investigativo con la realidad.

Tenemos la esperanza de estar contribuyendo con nuestro trabajo a la generalización de un tipo de escuela que, junto con otras cualidades a las que no nos hemos referido pero que son igualmente importantes, favorezca el desarrollo intelectual y la maduración personal, de forma que cada vez un número mayor de personas se apropien del saber y de la ciencia, lo que nos acercará sin duda a la democratización del poder.

BIBLIOGRAFIA

BENEJAN, P. (1983). «La formación inicial de los maestros». *I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica.*

BUNGE, M. (1969). *La investigación científica.* Barcelona, Ariel.

CAÑAL, P., GARCIA, J. E., PORLAN, R. (1981). *Ecología y escuela. Teoría y práctica de la Educación Ambiental.* Barcelona, Laia.

CARRETERO, M. (1979). «¿Por qué flotan las cosas? El desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo y la enseñanza de la ciencia». *Infancia y aprendizaje.*

COLL, C. (1978). *La conducta experimental en el niño.* Barcelona, CEAC.

FILLOUX, J. (1975). *Crisis en la didáctica.* Madrid, Narcea.

GIMENO, J., FERNANDEZ, M. (1980). *La formación del profesorado de EGB.* Madrid, MEC.

GIMENO, J., PEREZ, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid. Akal Universidad.

GIORDAN, A. (1978). *La enseñanza de las ciencias.* Madrid, Pablo del Río/Siglo XXI. 1982.

HOST, V. (1978). «El lugar de los procedimientos de aprendizaje espontáneo en la formación científica». Trad. esp. en *Infancia y Aprendizaje* (1982).

KARMILOFF, A., INHELDER, B. (1974). «Si quieres avanzar, hazte con una teoría». Trad. esp. en *Infancia y Aprendizaje.*

LOPEZ, A., y otros. (1983). *Docencia universitaria y actividad creadora.* ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.

PIAGET, J. (1967). *La psicología de la inteligencia.* Trad. cast. Barcelona, Grijalbo, 1983.

PIAGET, J. (1969). Psicología y pedagogía. Trad. cast. Barcelona, Ariel, 1971.

PORLAN, R., CAÑAL, P., GARCIA, J. E. (1984). «Una experiencia de Educación Ambiental en la formación de maestros». *Cuadernos de Pedagogía.*

PUJOL, J., NADAL, M. (1981). «Recetario no médico ni vigente sobre talleres de experimentación en los primeros cursos». *Reforma de la Escuela.*

ROGERS, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona.* Buenos Aires, Paidós.

SASTRE, G., MORENO, M. (1980). *Descubrimiento y construcción de conocimientos.* Barcelona, Gedisa.

TONUCCI, F. (1974). *La escuela como investigación.* Barcelona, *Reforma de la Escuela.*

WARD, B., TIKUNFF, W. Y. (1975). «An interactive model of research and development in teaching». San Francisco. Far West Laboratory for Educational Research and Development.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

FORMACION INICIAL Y PERMANENTE EN UN MARCO INSTITUCIONAL (*)

FRANCISCO IMBERNON (**)

En el marco de las Ciencias de la Educación, puede constatarse últimamente una cierta inquietud por la Formación del Profesorado.

Esta preocupación viene a sustituir a la existente tiempo atrás y, sobre todo, antes de 1968, preocupación que para ciertos sectores radicaba más intensamente en los procedimientos metodológicos de los enseñantes, en la planificación de los contenidos o en la introducción de nuevas teorías del aprendizaje y su aplicación en la Escuela Básica. Actualmente, y dejando al margen los condicionantes socio-históricos de nuestro país, la evolución y el progreso de las ciencias —y por supuesto las pedagógicas—, el continuo cuestionamiento de los contenidos educativos —cuya transmisión queda invalidada por su no adecuación a la cambiante sociedad actual— y la movilidad de los enseñantes hace que se ponga el acento en la Formación del Profesorado, sea esta formación *Inicial* o *Permanente*.

Esta nueva orientación se corresponde a su vez con las exigencias del actual Sistema Educativo: una fuerte demanda de *reciclaje* —la necesidad de una readaptación técnica periódica—, de *revisión educativa* —la creación de una nueva estructura del Sistema— y de *promoción profesional y social* —la necesidad de una mejora en la situación general del Profesorado—.

Todo ello implica diagnosticar coherentemente —una vez estudiadas todas las variables que inciden en los procesos— un plan de Formación Inicial en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, que contemple un modelo de adecuación a las nuevas estructuras escolares y sociales; y una formación Permanente Pedagógica, específica, dirigida a la población docente, a diferencia de la también necesaria Formación Permanente cultural dirigida a toda la población.

(*) Ponencia presentada al Simposio sobre «Teoría y práctica de la innovación de la formación y el perfeccionamiento del profesorado», organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado en Madrid en el mes de febrero de 1984.

(**) Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de la Universidad de Barcelona.

La Formación Inicial y Permanente han de estar íntimamente relacionadas en un marco institucional, ya que la escuela, para dar respuesta a las permanentes exigencias de la sociedad necesita establecer un principio de continuidad, es decir, *un sistema escolar en constante renovación y perfeccionamiento necesita para ello no interrumpir el proceso de formación de su profesorado,* la *práctica* de este principio debe darse en un contexto institucional ya que hoy día no es posible separar educación institucional de Formación Inicial y Permanente.

Esta Formación Permanente Pedagógica se plantea como una formación *científica, pedagógica* y *cultural* que va más allá del reciclaje técnico-profesional que se ha realizado hasta ahora al margen o casi al margen de la Administración. Generalmente, este reciclaje individual ha sido fruto de un compromiso personal que se ha traducido en realizaciones aisladas. De este esfuerzo individual ha resultado la paradoja de hallarnos frente a un gran número de profesores que han seguido cursos de reciclaje —en las diferentes escuelas de verano o en cursos organizados por diversas instituciones educativas— y ante una escuela que no disfruta mayoritariamente de esta renovación individual.

Mientras la escuela pudo definirse simplemente como la institución que había de limitar su función a la transmisión de contenidos, la Formación Inicial y Permanente del Profesorado no era suficientemente importante, ya que por «coherencia», la escuela —para alcanzar sus objetivos ideológicos— necesitaba maestros de bajo nivel cultural, que ignoraran las técnicas docentes y más aún las nuevas metodologías. Pero esta escuela hace años que está en crisis. Y es en este punto donde la Formación Inicial y Permanente encuentran su sentido más amplio, ya que *son la mejor respuesta a la crisis educativa, una crisis que hoy día tiene su punto de inflexión en el proceso de un ajustamiento no hecho entre educación y sociedad, es decir, entre escuela y vida.*

Y la vida no es algo estático, el hombre y las sociedades que éstos forman son esencialmente dinámicas, por tanto el discurso nos conduce a la necesidad de formular un nuevo concepto de maestro, cuya formación requiere la conjunción de diversos factores: una bien estructurada Formación Inicial en las Escuelas del Profesorado, donde el futuro profesional de la enseñanza desarrolle una actitud positiva ante el hecho de educar, lo que supone desde un buen conocimiento de la psicopedagogía moderna hasta constituirse en una «persona» que ayude a los niños a desarrollar sus capacidades. Y, aún más, conocedor del tejido social puesto que no sólo ha de evitar convertirse en selector social, sino que, por el contrario, ha de potenciar una tarea de grupo, solidaria, cooperativa... Y por último, un agente motivador, donde la creatividad ofrece un gran campo de trabajo.

Esta concepción de maestro precisa no sólo una nueva Formación Inicial, sino también una posterior consolidación con una Formación Permanente Pedagógica donde será tan importante el contenido como el procedimiento y el trabajo en grupo.

UNA NUEVA FORMACION INICIAL

Durante dos cursos, una comisión de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona ha realizado un estudio patrocinado por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, para elaborar las líneas curriculares de un nuevo plan de estudios. El trabajo ha consistido, hasta la fecha, en la elaboración de dos documentos; en el primero se establecen los trazos generales de un Currículum para la Formación Inicial, y en el segundo se establece específicamente el Plan de Estudios y su conexión con la Formación Permanente del Profesorado.

La comisión inició su trabajo con unos condicionamientos previos: ampliar la carrera con un cuarto curso; mantener las Escuelas Universitarias como centros de Formación del Profesorado de E.G.B.; y que los estudios deberían realizarse en jornada completa. Si bien algunas de estas condiciones deberían matizarse, se aceptaron para que el plan de estudios resultante pudiera en el futuro aplicarse.

Elaborar un plan de estudios no quiere decir uniformizar contenidos y estructuras, sino buscar soluciones para que cada escuela pueda adecuarse la enseñanza a las necesidades de la zona donde se ubica, manteniendo la misma estructura básica. Un plan de estudios ha de ser el andamiaje con el que las diferentes escuelas puedan construir su propio edificio. He aquí una de las dificultades más importantes que se plantean al elaborar un nuevo currículum para la formación del profesorado, un currículum capaz de proporcionar una sólida estructura y capaz de posibilitar a la vez la flexibilidad necesaria para su adecuación a cada circunstancia. Finalmente, el plan de estudios ha de permitir su propia revisión en el momento que su estructura quede desfasada en función de la tarea para la que ha sido diseñado.

BASES PSICOPEDAGOGICAS Y ESTRUCTURALES

Las bases psicopedagógicas y estructurales en las que se fundamenta el plan de estudios son:

a) *Globalización e interdisciplinaridad*

No parece necesario justificar por qué la escuela de hoy día, teniendo en cuenta las diversas etapas evolutivas del niño ha de orientar su trabajo hacia la globalización e interdisciplinaridad de los contenidos. Se considera por tanto esencial introducir el aprendizaje de técnicas globalizadoras e interdisciplinarias en la formación de enseñantes, así como establecer las estructuras que faciliten dicha labor. El maestro debe conocer y llevar a término la globalización y la interdisciplinaridad, siempre en función de un mejor aprendizaje.

Un nuevo currículum ha de tener en cuenta los avances de la psicopedagogía y ha de contemplarlos dentro de su marco. El futuro maestro ha de dedicar una parte de sus estudios a prepararse para la globalización en algunos ciclos de la E.G.B., lo cual implica estudiar sus fundamentos teóricos, analizarlos y experimentarlos durante su formación. También será necesario que el maestro conozca y trabaje más intensamente una especialidad que le permita desarrollar científicamente algunas disciplinas del ciclo Superior de E.G.B., llevando a cabo una necesaria interdisciplinaridad.

La práctica de la globalización y la interdisciplinaridad se estructura, en la carrera docente, estableciendo un máximo de seis asignaturas por curso académico y una serie de horas semanales de talleres globalizadores e interdisciplinarios.

b) *Adecuación a la nueva estructura de la E.G.B.*

La reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado pasa necesariamente por su adecuación a la nueva estructuración de la Enseñanza General Básica. Actualmente, la escuela básica se estructura en ciclos y especialidades, por lo que deberemos configurar una carrera docente que prepare a los futuros maestros en estas nuevas tareas.

A lo largo de tres años, el maestro se preparará mediante el estudio de las materias y la práctica en talleres con objeto dé trabajar en la escuela los ciclos Inicial y Medio de E.G.B., y dedicará un cuarto curso a prepararse para asumir una especialidad de Ciclo Superior de E.G.B. Durante sus estudios también deberá conocer las diferentes materias artísticas para desarrollarlas en la escuela, dedicando los tres primeros cursos a asimilar los rudimentos de todas las materias, y el cuarto para especializarse en una determinada opción artística.

c) *Los talleres*

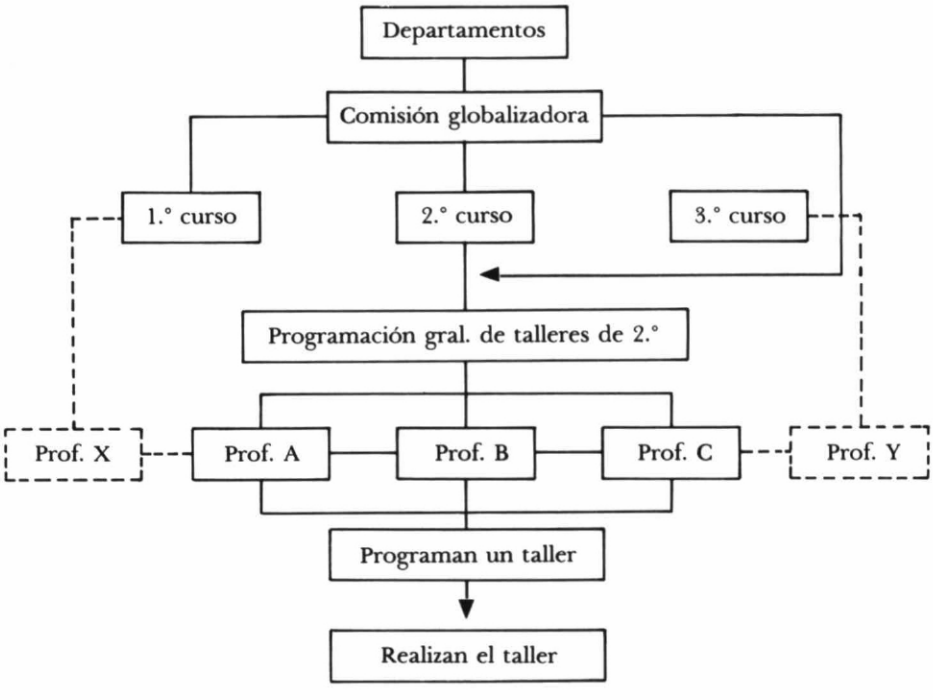
Las prácticas de globalización e interdisciplinaridad se desarrollarán a lo largo de sus estudios mediante los talleres.

Los talleres son una actividad que, realizada en estrecha colaboración por un conjunto de profesores de diferentes materias y sus alumnos tiene como finalidad la formación profesional y personal mediante el estudio, análisis y experimentación de diversos supuestos.

La introducción de los talleres en el currículum de la carrera docente responde a diferentes necesidades. Por un lado, conviene que durante los tres primeros cursos los alumnos realicen diversos talleres globalizadores en los que profesores de varias asignaturas —del mismo curso— asuman la labor de desarrollar unos temas concretos con una perspectiva integradora, de la misma manera que en el cuarto curso los alumnos realizarán talleres interdisciplinarios.

Por otro lado, el taller permite una adaptación superior a la realidad de las escuelas a las que irán los profesores al salir de las Escuelas de Formación. Los talleres no han de ser obligatoriamente los mismos para los diferentes cursos, y por ello se crean dos comisiones, una encargada de la globalización de los tres primeros cursos y la otra de la interdisciplinaridad en el cuarto, en las que están representados todos los departamentos, con la función de analizar la realidad de la Escuela de Formación y la de la sociedad que la rodea, con objeto de efectuar propuestas de taller que cubran sus necesidades. Los talleres flexibilizan la carrera docente y suministran un rigor científico más notorio a sus asignaturas, con el fin de preparar un nuevo maestro.

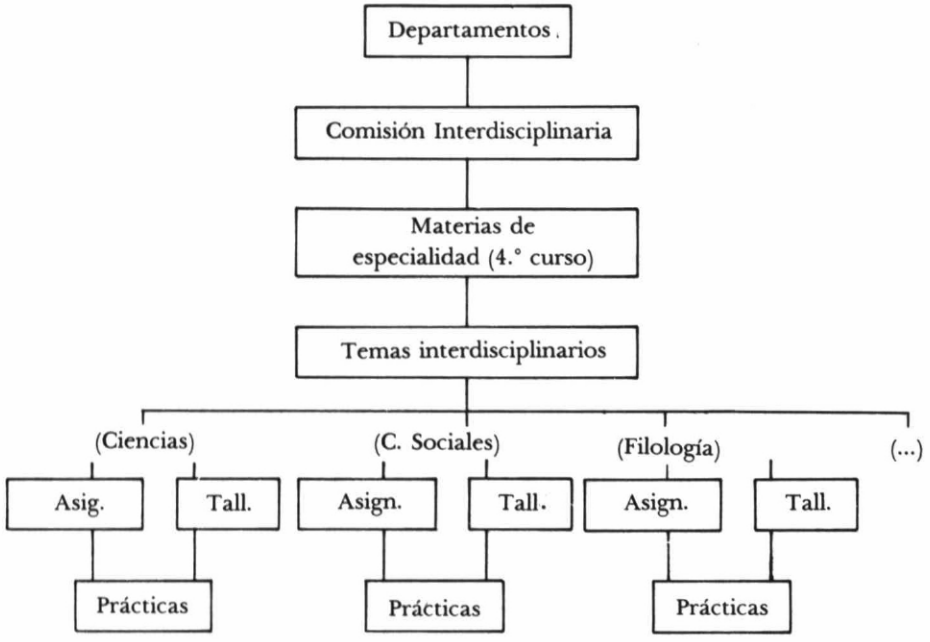
Organigrama de un taller globalizador



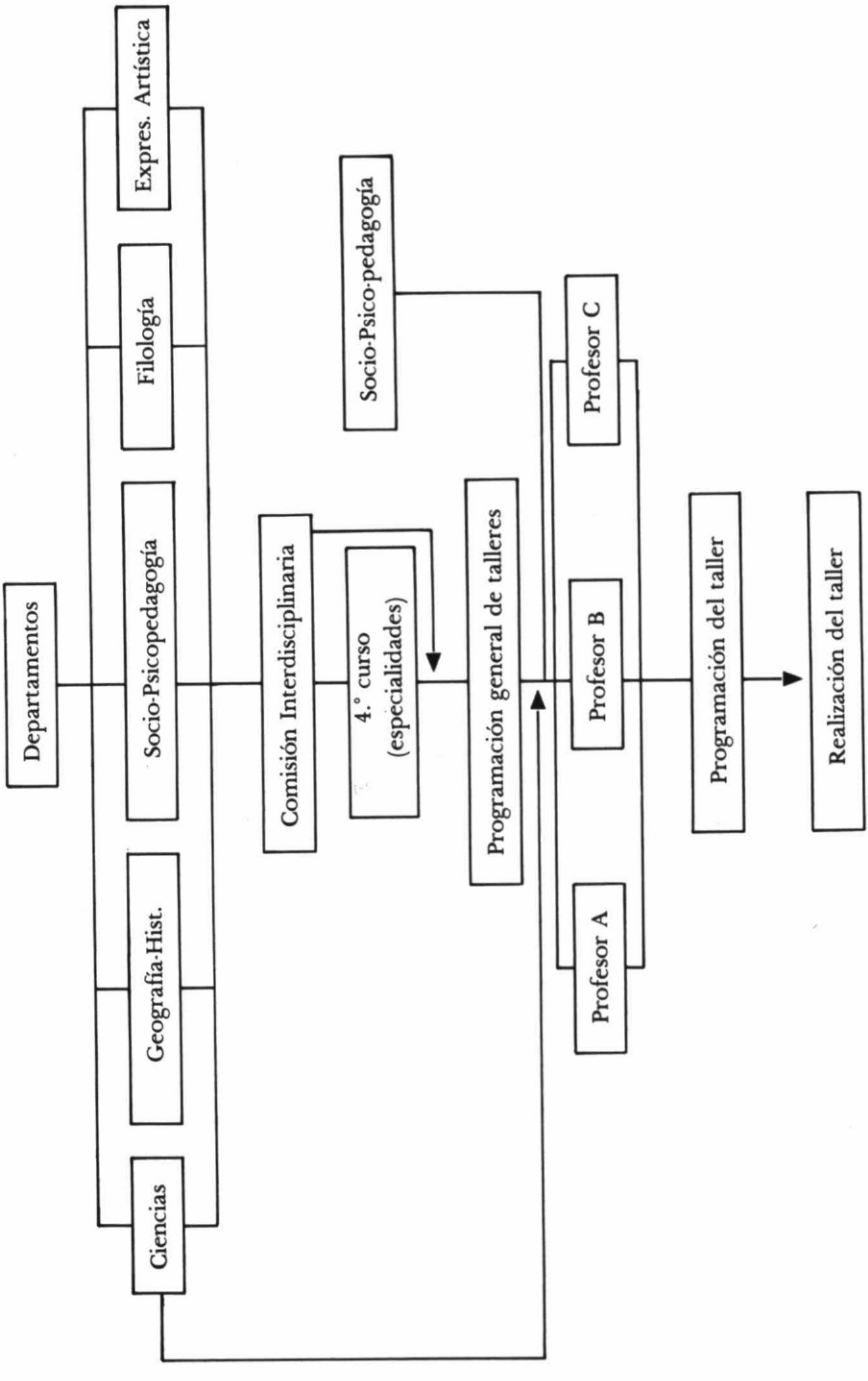
Organigrama de funcionamiento de la Comisión Globalizadora



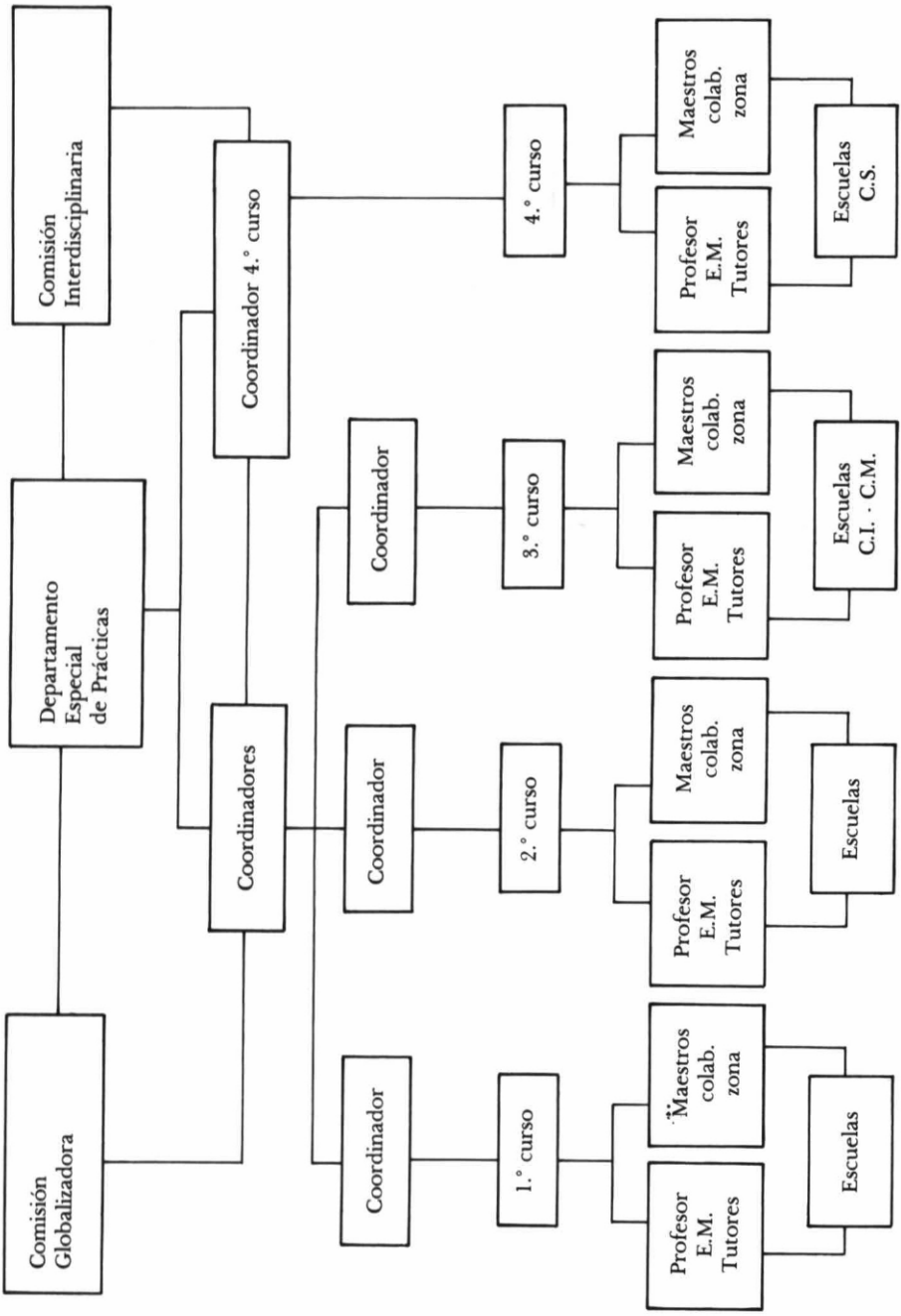
Organigrama de funcionamiento de la Comisión Interdisciplinaria



Organigrama de un taller interdisciplinario



Organigrama del funcionamiento del Departamento Especial de Prácticas



d) *Importancia de las actividades culturales*

El plan de estudios prevé unas horas libres a la semana para dedicar a actividades culturales. Un maestro debe permanecer abierto a las sugerencias culturales de la sociedad. La extensión y profundidad de su cultura se traducirá necesariamente en una mayor capacidad de reflexión pedagógica. La Escuela de Formación no puede permanecer al margen de las manifestaciones culturales de la sociedad, ya que es clara la relación entre la propia cultura y la puesta al día en los nuevos contenidos, métodos y técnicas docentes, así como una profundización de las prácticas escolares educativas. El currículum de magisterio debe facilitar el contacto con la cultura y la educación —en su sentido más amplio— de una manera más vivencial, vivida en el sentido de interiorizada.

CURRICULUM

La carrera se estructura en tres ejes vertebradores: las *materias,* los *talleres globalizadores e interdisciplinarios* y las *prácticas docentes.*

Los tres primeros cursos preparan a los futuros enseñantes para los ciclos Inicial y Medio de la E.G.B., tienen seis *asignaturas* por curso complementadas con los talleres.

Durante el cuarto curso el alumno escoge una especialidad entre Ciencias, Ciencias Sociales, Filología, Preescolar y Pedagogía Terapéutica. Además, en cuarto curso ha de optar por una opción artística —cuatro horas semanales— entre la Educación Musical, la Educación Plástica o la Educación Física y Deportes. Este último curso de la carrera prepara para impartir el Ciclo Superior de la E.G.B.

Respecto a los *talleres* anteriormente explicitados, durante los tres primeros años el alumno hará obligatoriamente un mínimo de 70 horas de taller globalizador por curso, que pueden ser distribuidas de diversas maneras: dos talleres cuatrimestrales, tres trimestrales o cuatro bimensuales. Se dispone también de unas horas destinadas a actividades culturales diversas, semanales, al margen de la programación de los talleres.

El taller de cuarto curso o de especialización se distribuye según especialidades y es de carácter interdisciplinar: el alumno puede analizar la interacción entre dos o más disciplinas, que puede ir desde el simple intercambio de ideas y puntos de vista hasta la integración recíproca de los conceptos fundamentales, de la teoría del conocimiento de la metodologia, etc.

Las *prácticas* docentes realizadas por los alumnos de Magisterio son importantes para su formación y para que conozcan la realidad de la Escuela; de ahí que previamente se estableciera que la duración de las prácticas escolares se extendería a toda la jornada escolar. Los alumnos deben realizar prácticas durante los cuatro cursos, y tanto la observación y el análisis de la institución-escuela

de E.G.B. como su práctica docente tienen que ser graduales y sistemáticas. Los alumnos han de acercarse e introducirse progresivamente en la escuela básica con un conocimiento estructurado de la misma, con objeto de que posteriormente dispongan de las herramientas necesarias para incorporarse adecuadamente a su labor profesional.

Los objetivos de las prácticas, en los tres primeros cursos, serán el conocimiento de la realidad escolar en todos sus aspectos —niño, escuela, medio— y la iniciación a la práctica docente. Durante el cuarto curso se intensificará dicha práctica en un área específica determinada. Así pues, las prácticas tendrán la siguiente progresión:

— En el primer curso se realizarán unas prácticas de 15 días para observar al niño y la escuela en su entorno.

— En el segundo curso se realizarán unas prácticas de 30 días. El alumno ha de llevar a término una observación psicopedagógica del niño y su grupo-clase.

— Durante el tercer curso el alumno realizará unas prácticas de 45 días, en las que su trabajo consistirá en una observación de la organización del grupo-clase dentro del contexto organizativo de la escuela y en realizar una experiencia didáctica en los ciclos Inicial y Medio de la E.G.B. bajo la supervisión directa del maestro tutor.

— Durante el cuarto curso el alumno realizará unas prácticas continuadas —en una escuela de E.G.B.— de 30 días, y posteriormente asumirá la responsabilidad de una clase un día a la semana, a lo largo de todo el curso. En las prácticas continuadas el alumno llevará a cabo una experiencia didáctica en el ciclo Superior de E.G.B. bajo la supervisión del maestro tutor. Durante el resto del curso efectuará una serie de experiencias didácticas distribuidas periódicamente —un día a la semana— bajo la supervisión de un maestro tutor, pero sin que éste —que estará en formación permanente— esté presente.

Para la organización de estas prácticas se propone la creación de un Departamento Especial de Prácticas que estará integrado por:

1. Personal con dedicación exclusiva:

— Cuatro miembros técnico-pedagógicos, uno por curso, que coordinan las prácticas. Uno de los coordinadores de los tres primeros cursos ha de formar parte de la comisión globalizadora y, asimismo, el coordinador de cuarto curso ha de formar parte de la comisión interdisciplinaria.

— Un administrativo con dedicación exclusiva al Departamento.

2. Personal colaborador de la Escuela de Formación:

— Profesores de los diversos departamentos que coordinan las relaciones entre los profesores tutores de prácticas y el Departamento Especial de Prácti-

cas (estos profesores estarán liberados parcialmente de horas de clase). El hecho que en este nuevo departamento hayan representantes del resto de departamentos facilitará la comunicación entre los diversos estamentos de la Escuela de Formación.

3. Personal colaborador fuera de la Escuela de Formación:

— Maestros que trabajan en una zona determinada y que coordinan la relación entre las escuelas —donde hacen prácticas los alumnos— y el Departamento Especial de Prácticas.

FORMACION INICIAL Y FORMACION PERMANENTE

Si una correcta Formación Inicial ha de posibilitar un análisis global de las situaciones pedagógicas a través de una comprensión general de todos los supuestos que intervienen, una Formación Permanente ha de realizarse analizando la práctica pedagógica del enseñante en activo.

La Formación Permanente Pedagógica es un medio para aproximar al enseñante a los avances pedagógicos y al entorno social y cultural que le envuelve, reduciendo el margen de separación escuela-entorno social que se origina con el paso del tiempo. Esta Formación Pedagógica se caracteriza por llevarse a cabo en la zona donde el profesorado ejerce la docencia y por unas situaciones referenciales concretas. En este sentido se centra la formación en la práctica pedagógica cotidiana, evitando una adecuación posterior que habría de realizarse si esta formación se hiciera fuera de contexto sin tener en cuenta la realidad educativa específica. Este concepto de Formación Permanente es lo que se denomina *el movimiento de la formación centrada en la escuela,* extendido en otros países y promocionado por instituciones educativas internacionales.

En el grupo de Formación Permanente Pedagógica —bajo la coordinación de un dinamizador o animador de Formación, experto en las áreas a desarrollar, en dinámica de grupos y en Formación del Profesorado, los maestros en activo realizan una verdadera confrontación teoría-práctica, una reflexión sobre la relación pedagógica que establecen en sus clases, un análisis específico del grupo-clase y tratan asimismo aspectos puntuales de la actualidad pedagógica y de la sociedad contemporánea. Un enseñante en activo, a través de la Formación Permanente Pedagógica, recibe y elabora propuestas de trabajo didáctico centradas en su marco específico, con una visión optimizante del hecho de educar, con aspectos creativos e imaginativos, y lleva a cabo un trabajo en grupo que después introducirá en su metodología específica.

Si actualmente está comprobado que la renovación de la escuela está íntimamente unida a la Formación Permanente Pedagógica que recibe el maestro, podemos considerar también que la innovación será mayor y más profunda si esta formación se produce de forma institucionalizada.

Entre otras cosas, la institucionalización permite realizar esta Formación en horas lectivas. El enseñante no recibirá sólo una formación individual, sino que, como premisa previa, ha de aceptar el compromiso de reelaborarla y transmitirla a su centro docente a través de las diferentes unidades organizativas. El maestro, pues, no es un receptor individual, sino que asume institucionalmente la representación del resto de los profesores de la escuela.

Desde esta perspectiva, y situando la Formación Inicial y Permanente en el centro de un proyecto educativo coherente se están realizando en Catalunya, a través del Departamento de Educación de la Generalitat, diversas experiencias llamadas de «Renovación Pedagógica y Formación Permanente del Profesorado» o «Experiencias piloto de Formación Permanente de los Profesores de EGB en activo».

Estas experiencias son el resultado de un análisis efectuado tras la actual experimentación de una Experiencia Piloto que se está llevando a cabo en el municipio de Cornellá (Barcelona). Actualmente la experiencia se realiza en ocho zonas de Catalunya. Cada zona adecúa el plan de Formación Permanente, dentro de la estructura unitaria de la experiencia, a la particular idiosincrasia y a sus necesidades socioeducativas. Estas experiencias están actualmente en fase de experimentación y, por tanto, aún no evaluadas.

En estas experiencias, los alumnos de las Escuelas Universitarias del Profesorado participan activamente ya que cubren el tiempo escolar que el profesorado dedica a la Formación Permanente. Estos alumnos, de último curso de carrera, se desplazan a las escuelas un día por semana durante todo el año escolar —anteriormente han realizado prácticas en las clases durante un período continuado—, asumen una responsabilidad en las actividades que se desarrollan en la escuela a lo largo de todo el curso, a la vez que disponen del tiempo necesario para realizar su práctica docente, lo que les obliga a preparar las clases y les facilita adquirir la seguridad en su trabajo de enseñantes.

Las diversas instituciones educativas y administrativas que coordinan la experiencia (Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, Instituto de Ciencias de la Educación, Ayuntamiento de la población, Movimiento de Renovación Pedagógica de la zona y Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B.) se aúnan para conseguir que este perfeccionamiento sea mutuo y que a través de la incidencia en la Formación Inicial, unida a la Formación Permanente, las escuelas asuman una estructura y un contenido en pro de la renovación pedagógica.

Una de estas zonas es la localidad de Santa Coloma de Gramenet (Barcelona), donde la experiencia se realiza con la participación de todas las escuelas públicas —un total de 32—. El miércoles de cada semana, una parte del profesorado de las escuelas realiza un Seminario (Preescolar, Ciclo Inicial, Ciencias Experimentales y Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciclo Medio, Lenguaje y Educación Especial), y el jueves de cada semana, los directores, conjuntamente con

los inspectores y el Ayuntamiento, el Grupo de Renovación Pedagógica y un coordinador realizan el Seminario de Gestión.

A estos Seminarios no acuden como individuos a recibir una clase teórica, sino que, representando a una escuela, participan en la elaboración de un material, unas técnicas y unos nuevos contenidos para aportarlos a la escuela, abiertos a su constante actualización. Esta tarea de transmisión de lo realizado en el Seminario es una de las condiciones de la experiencia. Mientras los maestros están en el Seminario sus clases están cubiertas por los alumnos de la Escuela de Formación del Profesorado.

Todo ello comporta una organización compleja coordinada por las diversas instituciones, y cada experiencia cuenta con uno o dos coordinadores que supervisan y mantienen reuniones con las diferentes personas e instituciones que forman parte de ésta.

La experiencia tiene prevista una duración de dos años. Durante este tiempo, los maestros asistentes a la Formación Permanente Pedagógica recibirán los instrumentos suficientes y establecerán los nexos necesarios en el terreno concreto que han estado trabajando intensamente durante ese período de tiempo. Los Movimientos de Renovación Pedagógica y los Centros de Recursos continuarán posteriormente la dinamización de las escuelas.

La Formación Permanente Institucionalizada es la respuesta a una sociedad que necesita una educación permanente a la altura de nuestro tiempo, para el tiempo futuro. Una formación Permanente de los maestros que posibilitará una mejor educación para toda la población.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

ASPECTOS DIFERENCIALES EN LA APTITUD MUSICAL

ANA VERA TEJEIRO

1. INTRODUCCION

El debate herencia-ambiente como planteamiento del origen de las diferencias individuales es uno de los temas básicos de estudio de la Psicología Diferencial: la persona, ¿nace tal como es? o ¿es tal como se hace? El grueso de la investigación se ha centrado en el estudio de la inteligencia, siendo la aptitud musical un aspecto relegado si exceptuamos algunos trabajos esporádicos y fundamentalmente la extensa investigación en Psicología de la Música, en general, llevada a cabo durante las cuatro primeras décadas de este siglo en la Universidad de Iowa bajo la dirección de Carl E. Seashore (1938). En nuestro país el tema no ha sido tratado de forma científica, lo que no impide que existan actitudes o estereotipos desarrollados al respecto, como indican algunos refranes populares: «el músico nace, no se hace».

En cuanto a las diferencias psicológicas entre los sexos, otro gran tema de la Psicología Diferencial, se ha sugerido que los niños tienen mayor interés en estímulos visuales y las niñas en estímulos auditivos (Garai y Schenfield, 1968), lo que explicaría la mayor proporción de niñas que estudian música que de niños. Pero a su vez entraría en contradicción con el hecho del mayor número de hombres que destacan en profesiones musicales.

Estos temas se discutirán en este trabajo a través de la revisión bibliográfica de diferentes autores, centrándonos inicialmente en la consideración de la herencia y el ambiente como determinantes de las diferencias en las aptitud musical. Posteriormente se trata de la influencia de la variable sexo en la aptitud musical, presentando los resultados obtenidos en dos muestras de sujetos españoles en el test de Aptitudes Musicales de Bentley (1966).

2. HERENCIA-AMBIENTE COMO DETERMINANTES DE LAS DIFERENCIAS EN APTITUD MUSICAL

Uno de los problemas más debatidos respecto a la aptitud musical es el de su génesis. La opinión popular considera que la capacidad musical es heredada,

basándose en gran parte en el hecho de que muchos de los mejores intérpretes descienden de padres músicos. Sin embargo, esto no explica todo, porque al mismo tiempo pueden existir padres muy «musicales» cuyos hijos no lo sean y hayan quedado en el olvido. Para Seashore (1838) y Schoen (1940) la aptitud musical es una capacidad innata, afirmando este último que lo más que puede hacer la formación es desarrollar lo que ya existía en potencia. Para Seashore, una prueba de que el talento musical es hereditario viene dada por el hecho de que el poder discriminativo medido por sus tests no parece cambiar a lo largo del tiempo. Otra prueba es el caso de algunas familias en las que prácticamente todos sus miembros fueron músicos, lo que puede, sin embargo, probar lo contrario: es el ambiente lo que determina la conducta musical.

Scheinfeld (1965), biólogo especializado en genética, señala algunos hechos que evidencian la hereditabilidad del talento musical. Muchos de los grandes compositores y virtuosos en la música destacaron a temprana edad, por lo tanto no hubo prácticamente tiempo para que el ambiente hubiera ejercido su influencia. Este autor, en un estudio realizado con varios virtuosos y cantantes de ópera, encontró que el talento se había revelado antes de los cinco años en el primer grupo, y antes de los diez en el segundo. Otra evidencia de que el talento musical es fruto de la herencia lo constituye el estudio de las genealogías, si bien en su mayor parte son poco fiables, entre otras razones porque las estimaciones sobre la aptitud se basan en la reputación. El caso más conocido es el de la familia Bach, en la que en seis generaciones, sesenta y dos de sus miembros fueron músicos competentes. Sin embargo, en ocasiones, aparece un sujeto con talento mientras que sus pades carecen de él y viceversa. Scheinfeld explica el primer hecho con una teoría poligénica o multigénica, según la cual, el conjunto de genes se han ido uniendo a cada lado de la familia del músico, manifestándose sólo en este último. Igualmente señala que un ambiente desfavorable puede suprimir el talento; puesto que en general no parecen existir diferencias en este aspecto entre hombres y mujeres, esto explicaría el pequeño porcentaje de mujeres entre los músicos.

Stanton (1922) hizo un estudio experimental aplicando los tests de Seashore a seis familias compuestas por buenos músicos; llegó a la conclusión de que la aptitud musical parece seguir las leyes de Mendel. Noy (1968) afirma que la aptitud para la música puede deberse a una supersensibilidad biológica a los sonidos, para defenderse de los cuales el niño aprende a usar la atención selectiva, y, por tanto, desarrolla la capacidad de realizar los análisis auditivos y de discriminación necesarios para percibir la música.

Hasta aquí hemos apuntado evidencias que apoyan el hecho de que el talento musical es heredado. Sin embargo, otras tantas evidencias señalan lo contrario. La prueba genealógica es rebatida por algunos autores (Pronko y Bowles, 1951) afirmando que, de la misma forma que los miembros de una familia suelen tener la misma religión, idioma, etc., cultivan las mismas actividades pudiendo desarrollar el talento musical interactuando con estímulos musicales. Por

otra parte, aunque algunos compositores ya destacaron a edad temprana, en otros su genialidad se manifestó al final de un proceso de aprendizaje y trabajo continuado. Con respecto a las capacidades sensoriales medidas por tests, se ha demostrado, por ejemplo, que la discriminación de tono puede ser mejorada con el entrenamiento y que otros aspectos, como la consonancia o disonancia, parecen estar determinados por otros factores, entre los que se encuentra la cultura (Zenatti, 1974; Sloboda, 1985).

Un punto de vista indeterminado considera que, partiendo de un equipo biológico heredado sano, se puede adquirir la conducta musical a través de un proceso de interacción con un ambiente propicio. El desarrollo musical del niño se efectúa bajo la influencia de múltiples factores, lo que hace muy complejo su estudio. Esta complejidad se refiere, por una parte, a todo lo que entra en juego en la formación de una personalidad musical como la influencia de la herencia, de la maduración fisiológica, del medio, de la actividad propia del individuo y por otra parte, a la riqueza misma de la música: la conjunción de elementos melódicos, harmónicos, rítmicos y de timbre constituyen estructuras musicales infinitamente diversas. El medio siempre interviene en alguna forma, aunque su importancia se interpretará de distinta manera según la teoría de que se parta. El acento puede ponerse sobre el innatismo de las propiedades del organismo, consideradas como relativamente independientes de la experiencia individual. La tesis opuesta, sostenida por los psicólogos conductistas, consiste en señalar las influencias del ambiente. Así, según la importancia concedida a los factores hereditarios, el medio interviene, sea permitiendo a las aptitudes potenciales actualizarse, sea favoreciendo, por la estimulación musical, el desarrollo de capacidades que tienen un sustrato orgánico (Zenatti, 1981).

En el marco de la teoría de Cattell (1972) sobre la inteligencia fluida y cristalizada encontramos resultados que podrían aplicarse a la discusión presente. La inteligencia cristalizada depende en cierto sentido de la inteligencia fluida, ya que la adquisición de destrezas intelectuales depende no sólo del ambiente, sino del nivel de inteligencia fluida que capacita al sujeto a beneficiarse de sus experiencias. Por otra parte, Horn y Donaldson (1980), prueban que las diferencias individuales en inteligencia fluida no están más determinadas por la herencia que las encontradas en inteligencia cristalizada. Como consecuencia, la interacción con un ambiente cultural rico no probaría que la aptitud del sujeto no fuera debida a la herencia.

Como conclusión, en el momento actual la mayor parte de los psicólogos y biólogos están de acuerdo en reconocer que no hay lugar a oponer, como se ha hecho, herencia y medio. Estos dos factores contribuyen esencialmente a la formación del ser humano; colaboran íntimamente y no vale la pena investigar qué se debe a uno o a otro.

3. INFLUENCIA DE LA VARIABLE SEXO EN LA APTITUD MUSICAL

Los estudios diferenciales sobre el sexo muestran que los niños tienden a manifestar un mayor interés innato en objetos y patrones visuales y las niñas están más interesadas congénitamente en personas y características faciales. Esto implica que los niños perciben más a través de la vista y las niñas a través del oído; los niños están interesados en cosas y las niñas en estímulos sociales. Así Garai y Scheinfeld (1968) afirman que los niños tienen «ansia» de estímulos visuales frente al «ansia» de estímulos auditivos por parte de las niñas. Estos autores sugieren como explicación una diferencia entre los sexos en la modalidad sensitiva, diferencia que, si se corroborase, sería igualmente una explicación para la tendencia aparente de las niñas a desarrollar destrezas superiores y para los niños a superar su percepción espacial.

En la misma línea de investigación Bell, Weller y Waldrop (1971) y Kagan (1971) han encontrado diferentes patrones de percepción entre niños y niñas poco después de nacer, lo que explicaría las diferencias entre los sexos años más tarde. Parece existir alguna razón por la que los niños y las niñas perciben de manera diferente. Conel (1941, 1947) ha mostrado que el sistema visual es neurológicamente algo más maduro, más mielinizado en la temprana infancia que el sistema auditivo. Maccoby y Jacklin (1975) aventuran hipótesis de que, si las niñas maduran con mayor rapidez que los niños, puede haber un período de tiempo durante el cual ambos sexos tenga maduro el sistema visual, pero las niñas hayan progresado más que los niños en el desarrollo de aquellas porciones del sistema neural implicadas en la audición. Durante este período las niñas responderían a los sonidos más que los niños. Esta hipótesis no ha sido confirmada, ya que las medidas de maduración de conductas como gateo, sentarse, andar, etc., no muestran diferencias de sexo (Bayley, 1936), por lo que no parece que exista una diferencia de sexos en la rapidez de maduración del sistema nervioso.

Asumiendo por el momento que el sistema auditivo se desarrollará algo más rápido en las niñas, podría esperarse que su ventaja en percepción auditiva fuera breve y que los niños mostraran la misma respuesta a los sonidos tan pronto como su crecimiento mental hubiera alcanzado al de las niñas. Otra posibilidad, sugerida por Sherman (1971), es que la preferencia por una modalidad se hubiera establecido a una edad temprana y mantenido más tarde, de forma que los niños hubieran confiado en la visión mientras la audición no estaba completamente desarrollada y continuaran confiando en la visión incluso posteriormente, cuando hubieran podido hacer mayor uso de la audición. En cualquier caso, todo son especulaciones y no descansan en un conocimiento neurológico sólido.

En experimentos realizados con bebés no parecen existir diferencias entre los sexos, siendo en ocasiones superiores las niñas y en otras los niños, dependiendo del tipo de estímulo y medidas utilizadas. Ambos sexos son similares en

la atención que prestan a estímulos auditivos, teniendo intereses similares y utilizando claves visuales o auditivas dependiendo de la situación.

En el campo específico de la música Zenatti (1970) encuentra diferencias de sexo en una tarea de discriminación melódica, siendo los niños superiores a las niñas. Los resultados obtenidos por Kwalwasser (1965) con su batería de tests difieren según los países, si bien no indican si las diferencias son estadísticamente significativas. En los Estados Unidos las niñas son superiores a los niños en la mayor parte de los tests de su batería; los niños son superiores solamente en los tests de duración, intensidad, timbre y, a veces, ritmo. En Alemania, Austria y Francia no hay diferencias entre los sexos. En Escocia, Rusia y Hungría los niños son superiores, mientras que en Irlanda, Inglaterra e Italia ocurre lo contrario. La heterogeneidad de estos resultados, obtenidos a partir de una misma batería de tests, parece encontrar una explicación, como ya había sugerido Pieron (1949), en la diferencia en educación musical recibida. Kwalwasser observa que se establece, en ciertos medios, una dicotomía sexual en cuanto a la educación musical dada a los niños: se anima a las niñas a dedicarse al estudio de la música mientras que a los niños se les desanima.

Bentley (1966) no encuentra en la infancia diferencias entre niños y niñas en aptitudes musicales. Sin embargo, observa una mayor cantidad de niñas y chicas que cantan y tocan instrumentos que de niños, lo que puede deberse a causas sociológicas más que al hecho de que las niñas estén mejor dotadas para la música que los varones. En un ambiente donde la música, y especialmente el canto pueda ser considerado como algo afeminado, los chicos pueden captar esta actitud de los miembros de su comunidad. Otras razones habría que buscarlas en rasgos de carácter, puesto que los niños tienden a ser menos cooperativos y sumisos en estas actividades.

Por lo que respecta a sujetos españoles, en un estudio en el que se aplicó el test de Aptitudes Musicales de Bentley a dos muestras diferentes, formada la primera por 235 niños y 297 niñas de siete a catorce años, aspirantes a cursar el primer año de Solfeo en el Real Conservatorio de Música de Madrid y la segunda por 87 niños y 119 niñas de ocho a catorce años, alumnos de un colegio de clase media alta de Madrid, las diferencias encontradas, en general no fueron significativas.

4. CONCLUSIONES

Es difícil valorar hasta qué punto cualquier capacidad mostrada por un sujeto es algo innato o se debe a la influencia del medio. Como ocurre con la inteligencia general, existen diversidad de opiniones a favor de una u otra postura, a pesar de que la mayoría de los autores coinciden en afirmar que la aptitud musical es producto tanto de la herencia como del ambiente. Existe una interacción entre ambos, ya que el individuo no puede desarrollarse sin el apo-

yo que el medio le proporciona. Por ello, aunque haya un componente hereditario en la aptitud musical, la que un sujeto determinado tiene en un momento dado, dependerá además de las distintas clases de estímulos recibidos durante el período de desarrollo. Por lo que quizás el problema más importante no consista en decidir entre la herencia y el ambiente, sino en conocer las posibles limitaciones que la herencia imponga y la posibilidad de modificación de esas condiciones mediante un ambiente musical favorable.

Respecto a la variable sexo, igualmente encontramos resultados contradictorios, si bien en general no parecen existir diferencias significativas en la aptitud musical. Cuando estas diferencias aparecen, los resultados no son congruentes, sobresaliento en unos casos los niños y en otros las niñas. Tanto esto como el hecho probado de mayor cantidad de niñas que estudian música lo atribuyen los distintos autores a factores sociológicos, educativos y de personalidad.

REFERENCIAS

BAYLEY, N. (1936): «The development of motor abilities during the first three years». *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 1, 1-26.

BELL, R. Q., WELLER, G. M. & WALDROP, M. F. (1971): «Newborn and prescholer organization of behavior and relations between periods». *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 36, 142.

BENTLEY, A. (1966): *Musical Ability in Children and its Measurement.* London: Harrap.

CATTELL, R. B. (1972): *El análisis científico de la personalidad.* Barcelona: Fontanella.

CONEL, J. L. (1941): *The cortex of the one-month infant.* Cambridge: Harvard University Press.

— (1947): *The cortex of the three-month infant.* Cambridge: Harvard University Press.

GARAI, J. E. & SCHEINFELD, A. (1968): «Sex differences in mental and beharovial traits». *Genetic Psychology Monographs,* 77, 169-299.

HORN, J. L. & DONALDSON, G. (1980): «Cognitive development II: Adulthood development of human abilities». En O. G. Brim & J. Kagan (eds.): *Constancy and change in human development: A volumne of review essays,* Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.

KAGAN, J. (1971): *Change and continuity in infancy,* New York: Wiley.

KWALWASSER, J. (1955): *Exploring the musical mind,* New York: Coleman-Ross.

MACCOBY, E. E. & JACKLIN, C. N. (1975): *The Psychology of Sex Differences,* London: Oxford University Press.

NOY, P. (1968): «The development of musical ability». *Psychoanalytic Study of the child,* 23, 332-347.

PIERON, H. (1949): *La psychologie différentielle. Traité de psychologie appliquée,* París: Presses Universitaires de France.

PRONKO, N. H. & BOWLES, Jr. J. W. (1951): *Empirical Foundations of Psychology,* New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.

SCHEINFELD, A. (1965): *Your heredity and environment,* Philadelphia: J. B. Lippincott Co.

SCHOEN, M. (1940): *The Psychology of Music,* New York: Ronald Press.

SEASHORE, C. E. (1938): *Psychology of Music,* New York: McGraw Hill.

SHERMAN, J. A. (1971): *On the psychology of women,* Springfield, I11: Charles C. Thomas.

SLOBODA, J. A. (1985): *The musical mind: The Cognitive Psychology of Music,* Oxford: Oxford University Press.

STANTON, H. (1922): «Inheritance of specific musical capacities». *Psychol. Monog.,* 31 (1) 140, 157-204.

VERA, A. (1985): *Las aptitudes musicales,* Tesis doctoral, no publicada.

ZENATTI, A. (1970): «Perception mélodique et acculturation tonale. Etude expérimentale de l'influence du sexe sur les performances d'enfants agés de 5 a 10 ans». *Sciences de l'Art,* 7 (1 y 2), 71-76.

— (1974): «Perception et appréciation de la consonance musicale par l'enfant entre 4 et 10 ans». *Sciences de l'Art. Scientific Aesthetics,* 9 (1 y 2), 1-15.

— (1981): «A propos des mécanismes psychologiques d'assimilation: l'enfant et son environnement musical». *Revue de Pychométrie et Psychologie,* 2 (1), 93-99.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

RENDIMIENTO ACADEMICO EN LA UNIVERSIDAD A DISTANCIA. UN ESTUDIO EMPIRICO SOBRE SU EVOLUCION Y PREDICCION (II).

CARMEN JIMENEZ FERNANDEZ (*)

PLANTEAMIENTO DEL TEMA

Dos problemas importantes que debe afrontar la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) son el elevado índice de abandono escolar y el bajo rendimiento obtenido por los alumnos que continúan.

Este artículo informa de los resultados obtenidos con cuatro muestras de alumnos para profundizar en el segundo problema y recurre a tres tipos de análisis: descriptivos, contraste de hipótesis y análisis discriminante (AD) a fin de ofrecer datos que orienten la toma de decisiones en la investigación pedagógica y práctica educativa.

Se inserta en una preocupación ya lejana (JIMENEZ FERNANDEZ, 1983, 1985, 1987a; JIMENEZ FERNANDEZ y otras, 1983) y forma parte de una investigación mayor encaminada a superar determinadas limitaciones de trabajos precedentes sobre los dos tópicos mencionados.

Sobre su relevancia educativa y social baste citar los 100.000 alumnos que actualmente están matriculados en nuestra Universidad y la frustración social que puede implicar el fracaso parcial de esta alternativa educativa, que tanta expansión está conociendo a nivel mundial (UNED, 1984; JIMENEZ FERNANDEZ, 1987b) dentro de la nueva concepción de la educación permanente.

Nos ceñimos, pues, al fenómeno del rendimiento académico, tratando de ver su evolución a lo largo de cuatro cursos, averiguando si ha variado significativa y positivamente durante los mismos, de ver si es independiente de determinadas variables y, por último, de introducirnos en la cuestión de prever el buen/mal rendimiento recurriendo a técnicas estadísticas predictivas.

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia (con la colaboración de M.ª Juana González y Sagrario Prada en la recogida de datos y de Enriqueta de Lara en el tratamiento informático).

Queremos destacar que aparte del bajo rendimiento en general nos preocupa su escasa dispersión. Si en el caso del abandono, sobre todo después de comenzar, parece que el diseño instructivo tenga que ver con él, en el caso del bajo rendimiento y su baja dispersión, es evidente que dicho diseño queda cuestionado, especialmente el sistema de evaluación.

ESTADO DE LA CUESTION

Resulta más fácil conocer el índice de abandono que se produce en otras universidades abiertas que el perfil de rendimiento (JIMENEZ FERNANDEZ, 1987b). La lectura de las ponencias presentadas al **Congreso Internacional sobre Universidades Abiertas** (UNED, 1984) sugiere claramente que el rendimiento de los que continúan no es inferior al obtenido por estudiantes de universidades convencionales.

La afirmación anterior es clara en el caso de universidades mixtas o modelos integrados, como la de Tolouse-Le-Mirail, donde alumnos a distancia y alumnos convencionales realizan las mismas pruebas y, salvo excepción, son evaluados por los mismos profesores (ARNAUD, 1984, p. 68) o la Universidad de New England, en Australia (SMITH, 1984, p. 431). En la Andhra Pradesh Open Univesity de la India se estima que el rendimiento de los que continúan es similar al de los de la universidad tradicional (RAM REDDY, 1984).

A. JAMES en un estudio comparativo sobre el rendimiento global en la British Open University y la UNED, durante los cursos 1977 a 1980 concluye que entre ambas universidades «se aprecian grandes contrastes. Si se toma como norma las medianas de los resultados de los cursos, entonces un tercio menos de los estudiantes de la Open abandonan su curso y un tercio más aprueban sus exámenes. El estudiante de la Open tiene dos posibilidades de cada tres para aprobar. El de la UNED, una» (JAMES, 1982, p. 253). El rendimiento del estudiante de la Open no se considera inferior al de otras universidades británicas tradicionales.

¿Qué ocurre en el caso de la UNED? Los datos que ofrece el I. C. E. son más imprecisos en este apartado que los referidos al abandono. Presenta la relación entre alumnos aprobados/alumnos matriculados sin especificar categoría del apto ni sustraer los no presentados, salvo excepción. Para los cursos 1982/83 y 1983/84 dicha relación varía según carrera y curso, oscilando en general en torno al 20-25 por ciento de aprobados/matriculados en primer curso, y sobre el 50-55 por ciento en quinto, si bien en este curso hay una variabilidad mayor (49-86 por ciento) (1) (UNED, 1984, c. 4).

(1) La Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación es la que ofrece unas proporciones extremas más altas: 36,8 por ciento de aprobados en primero y 82,6 por ciento en quinto para el plan antiguo; 27,4 por ciento en primero y 71,9 por ciento en cuarto para el plan nuevo o de 1979.

Estos últimos datos pueden resultar «alarmantes» para los que desconocen nuestra Universidad y realmente preocupan, porque reflejan disfunciones, aunque conozcamos más los síntomas que las causas (2).

En los puntos siguientes informamos del proceso seguido y de los principales resultados.

DISEÑO, PROCEDIMIENTO, VARIABLES Y MUESTRAS

Se trata de un estudio ex-post-facto, pero el tipo de muestras, la recogida directa de los datos y la variedad de análisis permiten otorgar cierta validez a los resultados.

Hemos trabajado con la población adscrita al centro asociado de la UNED en Avila a lo largo de cuatro cursos: 1980/81 a 1983/84. Conocida la relación nominal de los alumnos, se obtuvieron en las facultades respectivas de la UNED la totalidad de los datos existentes en el expediente académico de cada alumno procediendo a continuación a asignarse un número para garantizar el anonimato.

Los datos obtenidos son de tipo **académico** (curso, número de asignaturas matriculadas, carrera, calificación obtenida, etc.) y de tipo **sociopersonal** (edad, sexo, desempeño o no de actividad profesional, tipo de actividad desempeñada en su caso, etc.) y carecen de los sesgos propios de los autoinformes y/o cuestionarios enviados por correo.

Sobre el tamaño de las muestras y otras características informamos en la exposición de resultados. Queremos destacar que hemos trabajado con 1.788 sujetos en total, pertenecientes a cuatro muestras independientes. Estas réplicas, pues en principio así pueden ser consideradas, permiten identificar tendencias más o menos consistentes al tiempo que posibilitan la obtención de submuestras, tanto independientes como de medidas repetidas, que arrojan matices importantes para conocer el perfil del rendimiento académico en nuestra universidad.

---

(2) ARNAULD (1984, pp. 68-69), profesor de la Universidad Mixta de Toulouse-Le Mirail (Francia) en la que el abandono de los alumnos a distancia se sitúa en torno al 60-70 por ciento, considera se da entre estos alumnos otros rendimientos que no deberían despreciarse por el hecho de no ser formalmente sancionados. Para él, el matricularse, adquirir el material didáctico, etc., debe producir algún impacto positivo que no ocurriría de no ser por la flexibilidad de la universidad a distancia.

EXPOSICION DE RESULTADOS

Acudimos a tablas para resumir la información obtenida con las diversas muestras. Se incluyen correlativamente al final.

Los análisis se han realizado aplicando diferentes programas del **Stastical Package for the Social Sciences** (SPSS) (NIE, HULL y otros, 1985), como el programa Frecuencies, ANOVA, subprograma one-way, Crosstabs y Discriminant Analysis.

Como por razones de brevedad seleccionamos los datos, quizá sea interesante resumir las principales tendencias encontradas en las cuatro muestras respecto de algunas variables sociopersonales. Se aprecia:

— Una progresiva presencia femenina. 33 por ciento de mujeres matriculadas en la muestra de 1980/81, frente a 43 por ciento en la de 1983/84.

— Progresivo rejuvenecimiento de la población. 14 por ciento de alumnos menores de 25 años matriculados en 1980/81 frente a 41 por ciento en 1983/84.

— Descenso de los residentes en la provincia frente a los de la capital. 23 por ciento en 1980/81 a 17 por ciento en 1983/84.

— Aumento progresivo de los que no trabajan. 10 por ciento de los matriculados en 1980/81 frente a 31 por ciento en 1983/84.

— Aumento notable de los alumnos procedentes de C.O.U. De 5 por ciento en 1980/81 a 30 por ciento en 1983/84.

— Predominio de los padres con estudios primarios y de madres sin estudios o con estudios primarios frente a cónyuges con estudios que cubren todas las categorías de la escala.

1. *Datos descriptivos sobre el rendimiento*

Se refieren al número de asignaturas en que se matriculan las diferentes muestras, a las fechas en que se presentan a examen, al porcentaje que se presenta y a la calificación que en este caso obtienen. Se recogen en las tablas 1 a 7, y quizás la más llamativa sea la número 3.

Destacar:

— No se aprecia tendencia diferencial clara al considerar el promedio y la dispersión del número de asignaturas para las 17 muestras consideradas, salvo que los alumnos de las muestras generales parecen matricularse de 0,25 asignaturas menos que los alumnos que se presentan a examen o que las submuestras de medidas repetidas ($\bar{X} \simeq 4$ frente a 4,25; $s \simeq 1{,}5$ en general) (Tabla 1).

— Junio se utiliza preferencialmente para examinarse, pero septiembre es

usado aproximadamente por el 40 por ciento de los alumnos. Parece que las muestras correlacionadas tienden a presentarse más en septiembre a las dos primeras asignaturas, mientras que las independientes tendrían un comportamiento específico menos claro (Tabla 2).

— Dentro del problema del abandono/rendimiento, lo primero que llama la atención es el elevado porcentaje de alumnos que no se presenta a examen. Oscilan entre el 57 por ciento y el 69 por ciento que no se presenta a la primera asignatura, hasta el 91 por ciento y 96 por ciento que no se presenta a la quinta. Sin embargo, en las 20 situaciones reseñadas se aprecia **una tendencia clara,** con sólo dos excepciones, **a una mejora progresiva** de esta situación y ello en dos sentidos: disminuye el número de no presentados y tienden a presentarse a un mayor número de asignaturas (Tabla 3).

— Otro dato relevante es lo exiguo de la calificación de sobresaliente. Sólo se otorga esta calificación en 12 de los 20 análisis y en todos los casos en proporciones ínfimas. Si el profesorado calificara según el modelo de curva normal, las categorías de suspenso, aprobado y notable se aproximarían a este modelo, si bien con asimetría negativa. También es exigua la proporción de notables en relación a la de suspensos, sobre todo si se sabe que a veces el profesorado no incluye en el acta los suspensos, que pasan a engrosar las filas de los no presentados (3). Parece apreciarse una discreta tendencia en el curso 1983/84 a emplear más las categorías de notable y sobresaliente (Tabla 3).

— Si englobamos en mismo grupo los suspensos y de no presentados, más de las tres cuartas partes de los alumnos matriculados no obtienen de la UNED rendimiento oficial alguno. Vuelve a apreciarse la tendencia a la disminución progresiva de no presentados. Al mismo tiempo, se aprecia que en 1983/84 todos los cursos proporcionalmente se presentan más a examen que en las muestras anteriores (Tabla 4).

— El problema del abandono y rendimiento cobra matices específicos al referirlos a las muestras de medidas repetidas. Los alumnos que se matriculan cuatro, tres y dos cursos consecutivos se presentan a examen en proporciones superiores a los de las muestras independientes. No reciben más sobresalientes pero sí más notables y aprobados a lo largo de los cuatro cursos y más suspensos, con alguna excepción (Tablas 5, 6 y 7).

— Si hacemos una sábana con las Tablas 5, 6 y 7, es decir, con los datos de las tres muestras de medidas repetidas, se aprecia claramente que siempre es el primer año considerado, 1980/81, 1981/82 ó 1982/83, respectivamente, el que arroja los menores porcentajes de alumnos no presentados. Y en este primer año las diferencias porcentuales de no presentados casi no existen. A medida que se sigue observando el tiempo de permanencia en la UNED, empiezan

(3) Esta constatación la hemos hecho con varios compañeros. Ello significa que en algo disminuiría la proporción de no presentados, pero a efectos de los objetivos de este estudio, aparte de que mandan los datos disponibles, no se sabe qué situación es mejor para el alumno.

a aumentar los porcentajes de no presentados, aunque en proporciones inferiores a las muestras independientes y en menor medida la de suspensos.

— También sugieren que la permanencia parece asociada con un patrón estable de rendimiento, patrón que respecto a las muestras independientes parece ser ligeramente superior, pero no más disperso, sobre todo en la categoría de sobresaliente.

2. *Resultados referidos al contraste de hipótesis*

Las hipótesis respecto de **cambios significativos** en el rendimiento son las siguientes:

HIPOTESIS 1: El rendimiento promedio de los alumnos ha evolucionado positivamente. Las diferencias son significativas al menos cuando se comparan dos muestras extremas, las de los cursos 1980/81 y 1983/84.

No se confirma la hipótesis. El ANOVA aplicado a los cuatro grupos independientes de alumnos con calificación arroja una F no significativa (tabla 8).

HIPOTESIS 2: El patrón de rendimiento de los alumnos que perseveran a lo largo de cuatro, tres y dos cursos académicos difiere dentro de sí significativamente a lo largo de dichos cursos.

No se confirma la hipótesis en el caso de los alumnos que se presenten consecutivamente **cuatro cursos** (Tabla 9). Tampoco se confirma en el caso de los que continúan tres y dos cursos consecutivos, como muestran las Tablas 10 y 11.

En resumen, las dos hipótesis se rechazan. El patrón de rendimiento a lo largo de cuatro cursos, tanto con muestras independientes como correlacionadas, arroja una alta estabilidad.

Las muestras de medidas repetidas muestran un rendimiento superior a las independientes, pero dentro de sí son altamente consistentes.

HIPOTESIS 3: Las calificaciones obtenidas por los alumnos durante los cursos 1982/83 y 1983/84 alcanzan la categoría de sobresaliente en proporciones mayores que los de los cursos 1980/81 y 1981/82. Es decir, se va produciendo una mayor dispersión aunque no varíen los promedios.

Apoyándonos en la Tabla 3, referida a las cuatro muestras totales según calificación y asignatura, se aprecia no procede someter a prueba tal hipótesis.

Igual ocurre para las muestras que continúan cuatro (Tabla 5) y tres cursos (Tabla 6). No se ha producido tal dispersión.

HIPOTESIS 4: La proporción de alumnos no presentados ha disminuido significativamente entre los cursos 1980/81 y 1983/84. Es decir, va cediendo el índice de abandono.

Dado lo atípico o lo típico del patrón de rendimiento, se ha procedido a contrastar la diferencia de proporciones por asignatura y no mediante una prueba global de los promedios. Estos contrastes se refieren a los porcentajes de no presentados reflejados en la Tabla 3. Se apreciaba una tendencia a disminuir el porcentaje de no presentados, sobre todo en las últimas asignaturas.

Se confirma la hipótesis. La tabla 12 recoge la totalidad de los contrastes referidos siempre a 1983/84. Son significativos ($\alpha = 0{,}05$) para las muestras explicitadas en las hipótesis y también para las dos primeras asignaturas de las dos últimas muestras, y no en los demás casos.

Un segundo tipo de **hipótesis o interrogantes** se refiere a la **independencia/asociación entre el buen/mal rendimiento y otras variables** previsiblemente relevantes en la educación abierta.

Como un objetivo de este estudio es tratar de encontrar variables que ayuden a diferenciar entre los alumnos con buen/mal rendimiento, se ha procedido a aplicar χ^2 para ver si las variables consideradas son o no independientes de él.

Ya que el programa CROSSTABS ofrece al mismo tiempo otros estadísticos, se reseñan en las Tablas otros dos índices que estudian el grado de asociación entre dos variables, pues es una forma de analizar la consistencia de los datos. Así, cuando las Tablas son de 2×2, aparece además de χ^2 la V de Cramer y el coeficiente de contingencia. En algunos casos, en lugar de χ^2 corregido aparece la prueba de la probabilidad exacta de Fisher debido al tamaño de **n.** En los casos de Tablas de más de 2×2, en lugar de la V aparece el coeficiente ø.

En aras a la brevedad resumimos en un solo enunciado los interrogantes planteados y en Tablas los resultados obtenidos.

HIPOTESIS O INTERROGANTES: ¿El obtener buen o mal rendimiento (4) es independiente de los estudios con que se accede a la UNED, de desempeñar o no actividad profesional, del lugar de residencia o de pertenecer a uno u otro sexo o grupo de edad?

La edad se ha dividido en dos y tres categorías por si en el segundo caso se reflejan los cambios habidos en la población, pero se mantiene la de dos debido al tamaño de n en algunas muestras.

Las Tablas 13, 14 y 15 aportan información diferencial al respecto. La Tabla 13 se refiere a las muestras generales y se desprende:

— Los estudios de acceso no son independientes del rendimiento posterior. En las cuatro muestras χ^2 es significativa.

(4) El criterio que delimita entre buen/mal rendimiento es la mediana de la distribución de la variable rendimiento total.

— Excepto el lugar de residencia (en la muestra 1983/84 no había alumnos de provincia), en las demás variables aparece alguna muestra cuyo χ^2 es significativo. El trabaja/no trabaja es significativo en las dos últimas y el buen rendimiento está a favor de los que trabajan.

— Es la única Tabla en la que el sexo en una muestra (1983/84) aparece asociado al rendimiento y está a favor del sexo femenino.

— La edad también arroja significación en dos situaciones. En el primer caso (1982/83) a favor de los menores de 28 años, y en el segundo (1981/82) parece estar a favor de los de edad intermedia (26-31 años).

— Se aprecia una alta consistencia inter e intramuestras en los coeficientes de asociación.

Si nos limitamos a los alumnos de primer curso, tenemos (Tabla 14):

— Sólo dos variables, trabaja/no trabaja y edad arrojan χ^2 significativos en una (1983/84) y dos muestras (1981/82 y 1983/84), respectivamente. Los alumnos que trabajan obtienen en esta muestra mejor rendimiento.

— Se aprecia consistencia en los diversos estadísticos intramuestra y, con alguna excepción, entre muestras.

— De los 24 contrastes χ^2, sólo en los tres indicados se rechaza la hipótesis de independencia.

— También se han obtenido los mismos datos para las submuestras de segundo curso. Sólo una prueba resulta significativa, pero dado el tamaño de n, las exigencias de χ^2 en más de un caso resultan violadas.

La Tabla 15 se refiere a tres submuestras de alumnos que continúan sus estudios dos años consecutivamente.

— Se confirma la hipótesis de independencia. Dado que la χ^2 significativa aparece en una Tabla de 3×2, no puede considerarse relevante por las limitaciones de las frecuencias en las celdillas.

En conclusión, la única variable que aparece consistentemente asociada con el buen/mal rendimiento es los estudios de acceso. El trabaja/no trabaja y la edad, sobre todo cuando se establece con tres intervalos, también apoya parcialmente la hipótesis de no independencia.

3. *Diferenciación entre los grupos con buen/mal rendimiento a través de la combinación lineal de las variables*

Por último, aplicamos el análisis discriminante, técnica que pesa y combina linealmente las variables discriminadoras de tal forma que fuerza a los grupos a ser tan distintos como sea posible desde el punto de vista estadístico. Su pro-

ducto final es un coeficiente que representa la contribución relativa de cada variable a su supuesta función discriminante. También ofrece un algoritmo para conocer el poder predictivo de los coeficientes discriminantes obtenidos.

Aquí se pretende separar conceptualmente el grupo de los que obtienen buen rendimiento del que lo obtiene malo.

A partir de la reflexión, de los análisis ya realizados y de las exigencias o requisitos de la técnica analítica (KLECKA, 1980), procedimos a seleccionar de entre las variables aquellas que deberían entrar en el análisis. Estas variables son las que se ofrecen en las Tablas de resultados encabezadas con la letra B.

No obstante, dadas las dimensiones del abandono en nuestra Universidad, lo costoso que resulta la recogida y ordenación de los datos, la ausencia de estudios en esta línea y la práctica extendida de aplicarlo a medidas que no son propiamente de intervalo (5), hemos procedido a realizar análisis paralelos con un mayor número de variables para observar el comportamiento previsiblemente diferencial de ambos análisis. En las introducidas intencionalmente (análisis precedidos en el rótulo con la letra B), han pesado los criterios de que sean variables continuas y/o aparezcan asociadas con el rendimiento.

En todos los casos hemos optado por el método de WILKS que maximiza la función F multivariada y minimiza la lambda de WILKS. Es decir, el criterio utilizado para seleccionar «la mejor» variable en cada paso es la razón F multivariada para la prueba de diferencias entre los grupos centroides (KLECKA, 1975, p. 447).

Por razones de brevedad y para facilitar la comprensión del patrón de resultados en las muestras utilizadas, acudimos también a resumir en Tablas los estadísticos más relevantes. Dichas Tablas siguen un esquema uniforme y recogen los siguientes estadísticos:

— En primer lugar los valores de las variables en las funciones discriminantes en puntuaciones típicas. Las variables van codificadas tal y como han entrado en el ordenador.

— A continuación aparece el valor de la correlación canónica.

— Seguidamente, el de la lambda de WILKS.

— A continuación, el valor χ^2 como una aproximación a la lambda de WILKS.

— Seguidamente, los grados de libertad asociados a χ^2.

---

(5) Es corriente que se apliquen a datos de cuestionario que normalmente «miden» variables subyacentes continuas pero que dudosamente logran medidas de las mismas en escala de intervalo. En algunos casos las variables continuas han sido medidas dicotómicamente. Ejemplos de aplicación de esta técnica aparecen en GARCIA LLAMAS (1986), KLECKA (1980), LORENTE (1986), PASTIAUX (1982) y VILLANUEVA BEA (1983). Una exposición técnica y crítica de éste y otros métodos de análisis multivariado es la de BRAY y MAXWELL (1982).

— Luego, la probabilidad asociada a un valor de χ^2 como el obtenido.

— «M de Box» muestra la probabilidad asociada a este estadístico, que prueba mediante su aproximación a F la igualdad de las matrices de covarianza grupal.

— Por último, ofrecemos el porcentaje de casos correctamente clasificados tras aplicar los coeficientes discriminantes obtenidos a las muestras utilizadas.

Presentamos Tablas resumen con resultados de datos A y B, aunque en todos los análisis no se consideran las mismas submuestras. Empecemos con los datos A.

La Tabla 16 presenta los principales estadísticos referidos a las muestras generales.

De las 15 variables con poder discriminante para el conjunto de las muestras, una aparece en las cuatro muestras, cinco aparecen en tres, cuatro en dos y cinco en una. Los coeficientes más consistentes entre muestras son:

— VC_2 o **primera asignatura matriculada** aparece en las cuatro muestras. Sus valores, siempre positivos, oscilan entre 0,718 (1980/81) y 0,353 (1981/82). También arroja este tipo de consistencia en el caso del **abandono/continuidad.**

— VC_5 o **nivel profesional del alumno** presenta coeficientes en las tres primeras muestras. Oscilan entre 0,626 y 0,325.

— VC_7 o **carrera** aparece en las dos primeras muestras y en la de 1983/84 con valores que oscilan entre 0,530 y 0,312.

— VC_4 o **desempeño o no de actividad profesional arroja coeficientes** positivos en las tres últimas muestras, con valores que oscilan entre 0,505 y 0,176.

— VG_3 o **edad** aparece en 1980/81 y en las dos últimas muestras. Sus coeficientes oscilan entre 0,484 y 0,222. Arroja constancia de signo.

— VG_9 o **nivel profesional de la madre** es la última variable que aparece en tres muestras con valores bajos, y siempre negativos. Oscilan entre -0,302 y -0,184.

— El **número de asignaturas matriculadas** (VC_6), el **lugar de residencia** (VC_3), el **nivel de estudios de la madre** (VG_8), y el **sexo** (VG_4), aparecen en dos muestras con coeficientes que oscilan entre 0,882 y 0,240.

— Otras cinco variables sólo aparecen en una de las muestras.

Los restantes estadísticos de la Tabla 16 muestran en general comportamientos concordantes entre sí, con la excepción de la M de Box. Así:

— Las correlaciones canónicas oscilan entre 0,38 (1981/82) y 0,61 (1980/81).

— Las lambdas lo hacen entre 0,62 (1980/81) y 0,85 (1981/82).

— Las χ^2 son siempre estadísticamente significativas.

— El porcentaje de alumnos correctamente clasificado a partir de la función oscila entre 69,91 por ciento y 77,78 por ciento.

— La M de Box ofrece una matriz singular (1983/84) y significativamente distinta la matriz de la muestra 1982/83.

Si nos atenemos a sólo los **alumnos de primer curso,** los resultados del AD (datos A) se reflejan en la Tabla 17.

— Se aprecia que ninguna variable discriminante aparece a lo largo de las cuatro muestras, una lo hace en tres, siete en dos y seis en una.

— VC_5 o **nivel profesional del alumno** aparece en tres muestras. Sus valores, siempre positivos, oscilan entre 0,300 y 0,541. Es bastante concordante en su signo, frecuencia y valores con los resultados presentados en la Tabla 16.

— Las que aparecen en dos muestras las comentaremos en orden decreciente. Así, VG_9 o **nivel profesional de la madre** aparece en la muestra de 1981/82 y 1983/84 con valores **z** que oscilan entre 0,55 y 2,89.

— VC_6 o **número de asignaturas matriculadas** aparece en las dos últimas muestras con coeficientes altos, 0,793 y -1,004. Aparece un signo negativo que no concuerda con los datos de la Tabla anterior.

— VC_7 o **carrera** discrimina en las muestras extremas con valores relativamente altos y positivos (0,787 y 0,697). Concuerda en su signo con los datos de las muestras generales.

— VC_{11} o **convocatoria y VC_5 o número de hermanos** aparecen dos veces con valores que oscilan entre 0,536 y 0,730. Concuerdan en signo con las muestras generales, pero alli sólo discrimina en una muestra. VG_4 o **sexo** y VG_7 o **nivel socioprofesional del padre** también discriminan en dos muestras, aunque con coeficientes menores y no siempre son consistentes con los datos de la Tabla 16.

— De las seis variables que aparecen en una sola muestra, cinco (VC_5, VC_9, VG_{11}, VG_8 y VG_{10}) presentan coeficientes que oscilan entre 0,966 y 0,651. Excepto VC_8 o **curso,** todas concuerdan en signo con los resultados de las muestras generales.

— Los estadísticos asociados a las funciones discriminantes presentan un comportamiento intermuestral estable y satisfactorio. Aparecen dos excepciones: no es significativa la función discriminante de la muestra 1981/82 ($\chi^2 = 0,06$) y no puede probarse la igualdad de las matrices de covarianza en la muestra de 1983/84.

Por último, aplicamos el AD, datos A, a cuatro submuestras independientes de alumnos de **segundo curso.** Como se viola en dos de ellas el supuesto re-

lativo al tamaño de **n,** indicamos sólo a título ilustrativo que los resultados se aproximan relativamente a los acabados de comentar, si bien son más elevados los coeficientes **z** de las variables discriminantes.

Y pasamos a exponer los resultados obtenidos con los **datos B** en los A. D. referidos a las **cuatro muestras generales.** Entran las variables VG_3, VG_5 a VG_9, VC_5, VC_6 y estudios de acceso como variable nueva (Tabla 18).

Como en el caso del abandono/continuidad, también aparece un perfil diferencial cuando se reduce el número de variables que entran en el análisis. Aumentan ligeramente los valores de los coeficientes **z** en las funciones discriminantes y descienden los de otros estadísticos, como las correlaciones canónicas, el número de sujetos correctamente clasificados, y aumenta el valor de las lambdas de WILKS.

Respecto a la consistencia entre muestras de las variables discriminantes, tenemos dos variables (VG_6 y VC_5) que aparecen en las cuatro, cuatro que aparecen en dos (VG_5, VG_7, VG_9 y estudios de acceso) y dos que aparecen en una sola muestra (VG_3 y VC_6).

— VC_5 o **nivel profesional del alumno** discrimina en las cuatro muestras, oscilando sus coeficientes entre -0,444 y 0,764. Este último es el único con signo positivo y aparece en la muestra última. En los datos A aparece en las tres primeras muestras generales siempre con valor positivo.

— VG_6 o **nivel de estudios del padre** aparece asimismo en las cuatro muestras con coeficientes algo más bajos que los de VC_5 y con signo negativo en las dos muestras extremas. En muestras similares de los datos A, sólo aparece en la muestra de 1982/83 y con contribución positiva.

— VG_7 o **nivel profesional del padre es consistente en signo y** valor (-0,450 y -0,449) en las dos muestras en que aparece (1981/82 y 1983/84), pero no aparece en las muestras A equivalentes.

— **Estudios de acceso** es una variable que sólo entra en el análisis B y es también consistente en signo y cuantía de los coeficientes (-0,403 y -0,396) en las dos muestras en que aparece.

— El **número de hermanos** (VG_5) y el **nivel profesional de la madre** (VG_9) aparece asimismo en sólo dos muestras, y aunque los coeficientes son próximos en su valor, arrojan signo distinto entre muestra y muestra. VG_9 aparece en tres de las muestras generales previas (datos A) siempre con signo negativo y VG_5 sólo aparece en la de 1981/82 y con contribución positiva.

— Por último, la **edad** (VG) discrimina sólo en la muestra de 1983/84 ($z = -0,424$) mientras el **número de hermanos** (VG_6 lo hace en la de 1982/83 ($Y = 0,563$). Ambas variables aparecen en las muestras generales previamente analizadas en tres y dos muestras, respectivamente, y siempre con signo positivo (Tabla 16).

— Los demás estadísticos de la Tabla 18 arrojan valores consistentes, excepto la M de Box y χ^2 en la muestra de 1980/81, que no es estadísticamente significativa.

— El porcentaje de casos correctamente clasificados oscila entre 61,05 por ciento (1983/84) y 65,44 por ciento (1981/82), que supone una pérdida de 10 puntos aproximadamente respecto de los resultados obtenidos en las muestras generales A.

En síntesis, cuando se trata de distinguir entre grupos con buen/mal rendimiento, en cada una de las **cuatro muestras generales** aparece un perfil ligeramente distinto según que entren en el análisis un mayor o menor número de variables. Desde el punto de vista estadístico, resultan más satisfactorios los análisis A, pero la distancia no es muy fuerte. Los resultados B son más parsimoniosos y cumplen mejor los requisitos para aplicar el A. D. Otro aspecto se refiere a la consistencia de las variables en ambos tipos de datos y a la consistencia intermuestras. Puesto que tenemos ocho réplicas (cuatro muestras y dos análisis paralelos), no cabe esperar total concordancia. Hay variables que aparecen con relativa frecuencia, pero sus coeficientes no siempre presentan el mismo signo.

CONCLUSIONES

Estas conclusiones son plenamente válidas para el Centro Asociado de la UNED en Avila. En la medida en que otras muestras tengan las mismas características ecológicas, podrán extenderse a ellas.

Podría concluirse fijándonos en una muestra cada vez o analizando los mismos datos a lo largo de los distintos tipos de muestras. Utilizaremos **predominantemente** este segundo criterio, pues esta investigación se diseñó con el fin de desbrozar interrogantes consistentes que permitan articular futuros trabajos de investigación y acción educativa con mayor solidez.

El **abandono** en las **cuatro muestras independientes** ha oscilado entre el 54 por ciento y el 69 por ciento que no se presenta a la primera asignatura, hasta el 91 y 96 por ciento que no se presenta en la quinta. Se aprecia una tendencia clara a un descenso progresivo del mismo. Si agrupamos conjuntamente los no presentados y suspensos, las tres cuartas partes de los alumnos matriculados no obtienen de la UNED ningún rendimiento oficial positivo (Tablas 3 y 4).

Respecto a las calificaciones, se constata la tendencia clara a omitir prácticamente la calificación de sobresaliente. Esta afirmación es válida para muestras independientes y de medidas repetidas.

En la muestra independiente de 1983/84 esta calificación aparece siempre,

pero en proporciones ínfimas, tampoco abundan los notables en relación a los suspensos, sobre todo en el caso de las muestras independientes. En ellas hay una ligera mayor proporción de suspensos que de notables. El aprobado es la calificación que en general conocen estas muestras (Tablas 3, 5, 6 y 7).

El abandono y rendimiento cobran matices diferenciales al referirnos a las **muestras de medidas repetidas.** Estos alumnos se presentan a examen en proporciones superiores a los alumnos generales, no reciben más sobresaliente, pero sí más notables, aprobados y suspensos, con una excepción en el caso de los suspensos (curso 1983/84, muestra de tres cursos consecutivos, Tabla 6). En estas tres muestras siempre es el primer curso cronológicamente considerado (p. e., 1980/81 a 1983/84, el de 1980/81) el que arroja los mayores porcentajes de alumnos presentados. La permanencia parece asociada con un patrón estable de rendimiento, ligeramente superior, aunque no más disperso al de las muestras generales de alumnos presentados a examen (Tablas 5, 6 y 7).

El rendimiento promedio de los alumnos no ha variado **significativamente** a lo largo de los cuatro cursos. Esta conclusión es válida tanto para las cuatro muestras **independientes** como cuando se consideran los promedios obtenidos por los alumnos que permanecen cuatro, tres y dos cursos consecutivos (Tablas 8 a 11).

Sí ha variado **significativamente** la proporción de alumnos presentados a una, dos, tres, cuatro y cinco asignaturas entre 1980/81 y 1983/84. En 1983/84 se presentan una proporción significativamente superior. También es significativa, y en la misma dirección, la proporción de alumnos presentados a las dos primeras asignaturas al comparar las muestras de 1982/83 y 1983/84 (Tabla 12).

En las cuatro muestras de **alumnos presentados a examen** el buen/mal rendimiento está significativamente asociado con los estudios del acceso, es independiente de residir en capital o provincia y también parece independiente del sexo (un contraste significativo y tres, no). El desempeñar o no actividad profesional y la edad presentan unos resultados mixtos en cuanto a su significación estadística. En ambos casos son las muestras de los últimos años, sobre todo la de 1983/84, las que arrojan los resultados significativos. Igual ocurre con otras submuestras. En futuras réplicas quizá aparezca esta relación entre edad y rendimiento y desempeño o no de actividad profesional y rendimiento, como sugieren los datos descriptivos. Aquí no se confirma sino muy parcialmente (Tabla 13).

Si las muestras se limitan a los **alumnos de primer curso,** el trabajar o no y la edad ofrecen relación **significativa** con el rendimiento en las muestras de 1983/84 y no con las demás. Va en la línea que acabamos de sugerir. En cambio, los estudios de acceso, el residir en capital o provincia y el trabajar versus no trabajar son independientes del buen o mal rendimiento. En las dos primeras disminuye el tamaño de **n** de modo sensible, por lo que restan validez a los resultados. Si algo sugieren estas muestras y las de segundo curso es la independencia entre las variables consideradas y el rendimiento (Tabla 14).

También se confirma la hipótesis de **independencia** entre las variables anteriores y el rendimiento al trabajar con los alumnos que se **matriculan sucesivamente** en las dos últimas muestras (Tabla 15).

A la hora de separar máximamente los grupos con **buen/mal rendimiento,** las funciones discriminantes obtenidas con las cuatro **muestras** de los que se presentan a examen son estadísticamente significativas y la ventaja sobre el azar, a la hora de aplicar el algoritmo de clasificación a posteriori, resulta satisfactorio (oscila entre el 70 por ciento y el 78 por ciento) (Tabla 16, datos A).

A conclusión similar a la anterior se llega si las muestras pertenecen sólo a los alumnos de **primer curso** (datos A), aunque los resultados son aquí ligeramente superiores desde el punto de vista estadístico (Tabla 17). Las muestras de **segundo curso** son muy pequeñas, pero sus resultados apuntan en las direcciones mencionadas.

Cuando intencionalmente se reduce el número de variables que entran en el A. D. (datos B), aparece un empeoramiento general de los estadísticos respecto de los análisis con datos A, como ocurría con el abandono continuidad, sólo que aquí más mitigado. La significación estadística de las funciones discriminantes disminuye (el χ^2 de 1980/81 no es significativo, Tabla 18), aumenta el valor de las lambdas y desciende el porcentaje de alumnos correctamente clasificados, que oscila entre el 61 por ciento y el 65 por ciento.

Sobre el **porqué** de los desiguales resultados estadísticos obtenidos con lo que hemos llamado datos A y B en los A. D. creemos que se debe sobre todo al mayor número de variables (¿relevantes?) que se introducen en los primeros. Y no es de extrañar. Una cosa es que una variable reúna rigurosamente las condiciones que requiera una técnica analítica y otra distinta es que sea importante para explicar el fenómeno del buen/mal rendimiento.

Otra cuestión se refiere a la consistencia de las variables entre las muestras. Los **análisis univariados y bivariados han resultado consistentes** a lo largo de las distintas muestras, lo que nos ha permitido hablar de tendencias relativamente claras. Pero en los análisis multivariados la significación estadística intra e intermuestras que en conjunto es satisfactoria, no va acompañada de un perfil claro de variables siempre o casi siempre discriminantes a lo largo de las diferentes muestras. La cuestión radica en saber si dicha «inconsistencia» relativa obedece a irrelevancia e inexactitud de las variables, a cambios existentes entre las muestras o a ambas cosas.

Teniendo en cuenta el número de muestras, el desigual número de variables y su posible relevancia diferencial, la consistencia habrá que buscarla ante todo en cada tipo de datos. Y habrá que preguntarse si los cambios «sociológicos» que se están produciendo en la población estudiantil no explicarán en alguna medida las «inconsistencias».

En el caso del **buen/mal rendimiento en general** son mejores los resultados A, pero las diferencias con los B son menores que en el caso del abando-

no/continuidad. Podría interpretarse como que para este fenómeno las variables no incluidas en los análisis B son menos relevantes para diferenciar entre grupos. Variables altamente consistentes en los datos A son VC_9 o **primera asignatura matriculada,** VC_7 o **carrera,** VC_5 o **nivel profesional del alumno,** VC_4 o **trabajar o no,** VG_3 o **edad** y VG_9 o **nivel profesional de la madre.** Medianamente consistentes con VC_6 o **número de asignaturas matriculadas,** VC_3 o **residencia,** VG_8 o **estudios de la madre** y VG_4 o **sexo.** El resto de las variables son específicas de una muestra (Tabla 18).

En el **buen/mal rendimiento con muestras de primer curso,** datos A, VC_5 es la única altamente consistente y concuerda con las cuatro muestras generales de la Tabla 16. Medianamente consistentes con VC_{11} o **convocatoria,** VC_7 o **carrera,** VG_9 o **nivel profesional de la madre,** VG_5 o **número de hermanos** y VG_7 o **nivel profesional del padre.** Estas últimas no aparecen en las muestras generales, siendo en cambio consistentes con ellas VC_{11} y VC_7 (Tabla 17). En este caso pesan más las variables «sociológicas».

En los A. D. con muestras generales, datos B, las variables más consistentes entre muestras son el **nivel profesional del alumno** (VC_5), los **estudios del padre** (VG_6), la **profesión** de éste (VG_7) y los **estudios de acceso.**

En conjunto, los A. D. sugieren que el perfil del rendimiento aparece ligado a un conjunto básico de variables pero que cobran fuerza distinta según el tipo de muestras en que éste se analiza.

SUGERENCIAS PARA LA INVESTIGACION Y ACCION EDUCATIVA

Nos ceñimos primero a **futuras investigaciones.**

Podría ser interesante probar de nuevo la hipótesis de la escasa variabilidad del rendimiento. Dos variables nuevas a considerar serían el tipo de pruebas y los criterios de evaluación empleados por los profesores. Si se confirmara la hipótesis, los paquetes didácticos y las estrategias de estudio de los alumnos tendrían que ser controladas en trabajos posteriores.

Los cambios surgidos a finales de los setenta en características sociológicas de la población, aconsejan asimismo estudiar cómo se relacionan con el abandono/rendimiento en el momento actual. Por ejemplo, a priori cabe esperar que los alumnos que tienen «dedicación exclusiva» al estudio y que son de características similares a estudiantes universitarios tradicionales (jóvenes procedentes de C. O. U.) obtengan un patrón de rendimiento que cubra todas las categorías de calificación. Si esta hipótesis no se cumple, cabe pensar en que el diseño instructivo implementado y el material elaborado para tal fin no logran desarollar en el alumno estrategias de estudio técnicamente capaces de hacer aflorar las diferencias individuales. En esta línea, dos variables que apuntan a la asociación con el abandono-rendimiento son los **estudios de acceso y la edad,** y en algún caso, el desempeño o no de **actividad profesional.**

En el caso del **buen/mal rendimiento** un problema es encontrar un criterio satisfactorio para diferenciar entre ambas categorías. No está claro que el presentarse sólo a una asignatura deba ser «peor» ponderado que el presentarse a más de una, si ello obedece a una planificación racional.

Al estudiar este fenómeno, hay variables como el **rendimiento anterior** que parecen importantes, sobre todo el rendimiento anterior en la propia UNED, y otras no medidas por nosotros que también pudieran serlo. Siempre se piensa en las **estrategias de estudio** como variable importante pero que aporta el alumno. Sin negarle la naturaleza de característica ya relativamente establecida, hay que profundizar en el patrón de estrategias que «desarrollan» o deben desarrollar los paquetes didácticos de diferentes carreras. Y ello en dos sentidos. Porque las capacidades son «educables» desde intervenciones adecuadas y porque determinados núcleos de alumnos han podido no ejercitarlas en los últimos años y serían por ello más permeables a las exigencias propias del modelo.

En esta línea, cabe plantearse si la **experiencia previa** con el modelo UNED, como ocurre con los que acceden por **mayores de veinticinco años,** es una variable importante en el binomio abandono/rendimiento. También debe acometerse el estudio de qué **elementos son los más relevantes** para un buen recorrido escolar a distancia. Iría en la línea de ayudar al alumno a **subsanar posibles lagunas** antes de acometer formalmente el estudio de los programas. Una **batería de pruebas** que contuviera los conocimientos y habilidades fundamentales para lograr dicho recorrido, serían una ayuda inestimable.

Por último, habría que evaluar en qué medida las fórmulas empleadas para hacer llegar al alumno información objetivada que le permitan estimar sus posibilidades de abandono-rendimiento, logran dicho objetivo.

En cuanto a la **acción educativa** se sugiere lo siguiente:

Los datos descriptivos obtenidos con las cuatro muestras permiten conocer las proporciones de abandonos, suspensos, aprobados, etc., que se dan en ellas. Esta simple información, eficazmente transmitida a alumnos, tutores y profesores (¿cómo?) puede ser un elemento a valorar por ellos. Tendría que ir incluida en un paquete mayor cuyo objetivo último es informar de cómo funciona el modelo educativo y promover el autoexamen sobre la propia situación de aprendizaje (FRITSH, 1982).

Los resultados sobre la variabilidad del rendimiento deben llegar a alumnos, profesores y autoridades académicas. En el caso de los alumnos es un elemento a valorar especialmente por aquellos que por diversas razones aspiran a un buen expediente académico. Pero interpelan especialmente al profesorado y a los servicios de distribución. A estos últimos porque en más de un caso se retrasa la recepción del material didáctico y las orientaciones docentes escritas. Y esto es serio en un sistema a distancia.

Pero sobre todo cuestionan el diseño instructivo. Formalmente, el modelo de evaluación de la UNED no es el del PSI de KELLER aunque en la práctica puede resumirse como aquél al apto no apto. Con frecuencia, los profesores hablamos de benevolencia al calificar y también de que los alumnos no leen las orientaciones pedagógicas contenidas en la guía del curso. Ambos extremos pueden ser ciertos, pero no parece acertemos en las «soluciones» a estos problemas. Más que acudir, que debe hacerse, a precisar más dichas orientaciones en la guía del curso siguiente o a introducir cuñas radiofónicas o guiones que pocos escuchan (MURGA MENOYO, 1983), tendríamos que plantearnos si el conjunto de los paquetes didácticos y los medios de comunicación previstos para reorientar, contienen los elementos suficientes para promover una enseñanza-aprendizaje básicamente autodirigida.

La práctica bastante extendida entre los tutores de informar muy favorablemente de su tutelados se arropa, entre otras, desde la constatación de la no variabilidad del rendimiento. Y sobre todo parece confirmar que ello ocurre porque el profesorado no sabemos dar a conocer (e incluir en el diseño instructivo) criterios pertinentes que permitan evaluar «objetiva» y diferencialmente el proceso-producto de los alumnos (JIMENEZ FERNANDEZ, 1983).

Pero sobre todo una universidad a distancia de ámbito nacional y con más de 100.000 alumnos parece inconcebible no tenga formalmente implementado un **dispositivo orientador,** máxime si se considera la tasa de abandono. Dicho dispositivo debe considerar asimismo la experiencia de otras universidades abiertas. La Open permite un período de prueba antes de considerar la matrícula definitiva, la Everyman's de Israel concentra la mayor parte del esfuerzo tutorial en el primer curso, la Feruniversitat de la R. F. Alemana está experimentando el «counseling a distancia», otras universidades, en fin, acuden a espacios televisivos con fines divulgativos. ¿No tenemos suficiente experiencia, reflexión y datos como para implementar un modelo propio?

BIBLIOGRAFIA

ARNAUD, E. (1984), «La problématique de l'ensegnement à distance dans une université traditionnalle», en UNED (1984), o. c., 63-72.

BRAY, J. H. y MAXWELL, S. E. (1982), «Analizing and interpreting significant MANOVAs», *Review of Educational Research,* v. 52 (3), 340-367.

FRITSCH, H. (1982), «Industrialized Counselling», en Daniel, J. S., STROUD, M. A. y Thompson, J. R. (Eds.), *Learning at a distance. A World Perspectiva* (Athabasca University, Edmonton), 140, 141.

GARCIA LLAMAS, J. L. (986), *Un estudio empírico sobre el rendimiento académico en la enseñanza a distancia,* (UNED, Madrid).

GONGORA TREJOS, E. (1984), «La UNED de Costa Rica y su desarrollo», en UNED (1984), o. c., 73-98.

GRIEW, S. (1984), «Access and Oportunity: Social Criteria in the Evaluation of Distance Education», en UNED (1984), o. c., 29-34.

HALL, J. W. (1984), «Empire State College: The impact of a concept», en UNED (1984), o. c., 25-238.

JAMES, A. (1982a), «Una comparación de las estrategias de evaluación y de los resultados de la UNED de España y de la OPEN de Inglaterra», *Universidad y sociedad,* (4), 237-259.

-- (1982b), «A multivariate comparative analysis of work-related symptoms of distance and campus undergraduates», *Research in Higher Education,* v. 16, (4), 303-322.

— (1984), «Age-group differences in the psychological well-being and academic attainement of distance learners», *Distance Education,* 5, (2), 200-213.

JEVONS, F. (1984), «Distance Education in mixed institution working toward parity», en UNED (1984), o. c., 351-385.

JIMENEZ FERNANDEZ, C. (1983), «Evaluación del rendimiento de la Universidad a Distancia», *Revista Española de Pedagogía, (162), 591-606.*

— (1985), «La eficacia docente de la UNED: aproximación a un modelo», *Revista de Investigación Educativa,* 3, (6), 401-406.

— (1987a), «Educación superior a distancia y orientación», en Alvarez Rojo, V., y otros., *Metodología de la Orientación Educativa,* (Alfar, Sevilla) 217-246.

— (1987 b), «Abandono estudiantil en la UNED. Un estudio empírico sobre su evolución y predicción». *Revista de Educación* (283) (En prensa).

JIMENEZ FERNANDEZ, C., GONZALEZ GARCIA, M. J. y PRADA SAN SEGUNDO, S. (1983), «Evaluación de algunas características de los alumnos y de la metodología de la UNED», BORDON (263), 469-479.

JULIA, S. (1984), «Demanda de estudios y resultados académicos en la UNED», en UNED (1984), o. c., 453-474.

KLECKA, W. R. (1982), *Discriminant Analysis,* (Sage Publications, California).

LORENTE, S. (1986), *Hipertensión arterial. Análisis y explicación empírica,* (S. P. E. P. T., Madrid).

MADDEN, M. (1984), «Reflexions sur la téle-université: didactique et pédagogie», en UNED (1984), o. c., 35-62.

MURGA MENOYO, M. A. (1983), *La radio educativa en la UNED: utilidad y eficacia,* (UNED, Madrid).

NIE, N. H., HULL, C. H. y otros. (1975), *Statistical Package for the Social Sciences, SPSS,* (Mac-Graw-Hill, New York).

OLUSANYA, G. O. (1984), «Correspondence and open studies institute 1976-1983: an assessment», en UNED (1984), o. c., 169-182.

PASTIAUX, J. (1982), «Changement de pédagogie et changement d'attitudes des élèves», *Revue Française de Pédagogie,* 36-53.

RAM REEDY, G. (1984), «Distance teaching in India: A profile of Andhra Pradesh Open University», en UNED (1984), o. c., 283-306.

SHATZMAN, I. (1984), «Every man's university: Original aims, interin results and new projects», en UNED (1984), o. c., 259-282.

SMITH, K. C. (1984), «The integrated New England Model: How well has it stood test of time?», en UNED (1984), o. c., 385-426.

TIANA FERRER, A. (1986), «Presentation», en UNED (1984), o. c., 9-11.

UNED (1978 a 1983), *La UNED y sus alumnos,* (UNED, Madrid)

— (1984), *Evaluación del rendimiento de la enseñanza superior a distancia,* (UNED, Madrid). Ponencias recogidas en su idioma original.

— (1986), *Anuario estadístico 1984,* (UNED, Madrid).

VILLANUEVA BEA, P. (1983), «Aplicación del Análisis Discriminante en los Alumnos de Educación Permanente de Adultos», *Revista de Investigación Educativa,* v. 2, (3), 5-18.

Tabla 1

Algunos estadísticos (n, $\bar{X}$ y s) sobre el número de asignaturas matriculadas, según diversas situaciones

		1980/81	1981/82	1982/83	1983/84
a)	*Total matriculado cada curso académico*				
	n	263	383	554	636
	$\bar{X}$	4,03	4,27	4	3,98
	s	1,52	2,71	1,43	1,58
b)	*Total presentado cada curso académico*				
	n	80	162	212	294
	$\bar{X}$	4,31	4,29	4,21	4,07
	s	1,50	1,35	1,41	1,70
c)	*Permanecen los cuatro cursos académicos sucesivos*				
	n	46	46	46	46
	$\bar{X}$	4,61	4,26	4,16	4,26
	s	1,76	1,37	1,70	1,65
d)	*Permanecen tres cursos academicos sucesivos*				
	n		107	107	107
	$\bar{X}$		4,27	4,15	4,13
	s		1,34	1,61	1,59
e)	*Permanecen dos cursos académicos sucesivos*				
	n			211	211
	$\bar{X}$			4,25	4,19
	s			1,39	1,60

Tabla 2

«Convocatoria» a la que concurren los alumnos presentados a examen en cada una de las asignaturas, según diversas situaciones académicas [6]

	1980/81			1981/82			1982/83			1983/84		
	n	Jun.	Sep.	n	Jun.	Sep.	n	Jun.	Sep.	n	Jun.	Sep.
a) *Total alumnos presentados cada curso*												
1.ª Asig.	(80)	57,7	41,2	(162)	66,7	33,3	(212)	60,8	39,2	(294)	57,1	42,9
2.ª Asig.	(55)	57,8	42,2	(102)	41,2	58,8	(135)	57,1	42,9	(188)	45,7	54,3
3.ª Asig.	(34)	51,5	48,5	(58)	58,6	41,4	(95)	53,1	46,9	(125)	58,8	41,2
4.ª Asig.	(17)	41,2	58,8	(35)	55,9	44,1	(62)	74,2	25,8	(85)	57,6	42,4
5.ª Asig.	(10)	80,0	20,0	(19)	57,9	42,1	(40)	57,5	42,5	(54)	57,4	42,6
b) *Permanecen cuatro cursos consecutivos* (n = 46)												
1.ª Asig.	(28)	57,1	42,9	(27)	59,3	40,7	(24)	45,8	54,2	(25)	48,0	52,0
2.ª Asig.	(21)	52,4	47,6	(22)	50,0	50,0	(19)	52,6	47,4	(20)	45,0	55,0
3.ª Asig.	(15)	40,0	60,0	(16)	68,8	31,3	(14)	64,3	35,7	(13)	76,9	23,1
4.ª Asig.	(8)	50,0	50,0	(8)	37,5	62,5	(10)	60,0	40,0	(8)	50,0	50,0
5.ª Asig.	(4)	75,0	25,0	(6)	50,0	50,0	(5)	60,0	40,0	(6)	66,7	33,3
c) *Permanecen tres cursos consecutivoss* (n = 107)												
1.ª Asig.				(65)	61,5	38,5	(61)	57,4	42,6	(55)	52,7	47,3
2.ª Asig.				(50)	46,2	54,0	(48)	62,5	37,5	(38)	47,4	52,6
3.ª Asig.				(33)	51,5	48,5	(34)	55,9	44,1	(27)	74,1	25,9
4.ª Asig.				(18)	55,6	44,4	(24)	58,3	41,7	(17)	70,6	29,4
5.ª Asig.				(12)	58,3	41,7	(16)	62,5	37,5	(14)	71,4	28,6
d) *Permanecen dos cursos consecutivos* (n = 211)												
1.ª Asig.							(131)	58,8	41,2	(116)	53,4	46,4
2.ª Asig.							(98)	55,1	44,9	(81)	42,0	58,0
3.ª Asig.							(69)	50,7	49,3	(58)	60,3	39,7
4.ª Asig.							(46)	67,4	32,6	(40)	60,0	40,0
5.ª Asig.							(28)	60,7	39,3	(27)	59,3	40,7

[6] Es impropio hablar de convocatorias, pues junio y septiembre cuentan actualmente como una sola en nuestra Universidad.

Tabla 3

Rendimiento académico de los alumnos matriculados, sobre cinco asignaturas

		1980/81		1981/82		1982/83		1983/84	
		n	%	n	%	n	%	n	%
1.ª Asignatura	N.P.	179	68,5	221	57,7	342	61,7	341	53,6
	Susp.	23	8,7	47	12,3	60	10,8	78	12,3
	Aprob.	44	16,7	96	25,1	121	21,8	175	27,5
	Not.	16	6,1	3	19	28	5,1	36	5,7
	Sobr.	1	0,4	—	—	3	0,5	6	0,9
2.ª Asignatura	N.P.	208	79,1	281	73,4	419	75,6	448	70,4
	Susp.	10	3,8	25	6,5	20	3,6	40	6,3
	Aprob.	36	13,7	58	15,1	93	16,8	105	16,5
	Not.	8	3,0	19	5,0	19	3,4	42	6,6
	Sobr.	1	0,4	—	—	3	0,5	1	0,2
3.ª Asignatura	N.P.	229	87,1	325	84,9	459	82,9	511	80,3
	Susp.	4	1,5	8	2,1	19	3,4	18	2,8
	Aprob.	23	8,7	37	9,7	58	10,5	80	12,6
	Not.	7	2,7	12	3,1	18	3,2	25	3,9
	Sobr.	—	—	1	0,3	—	—	2	0,3
4.ª Asignatura	N.P.	246	93,5	348	90,9	492	88,8	551	86,6
	Susp.	4	1,5	5	1,3	8	1,4	15	2,4
	Aprob.	13	4,9	23	6,0	46	8,3	52	8,5
	Not.	—	—	7	1,8	7	1,3	15	2,4
	Sobr.	—	—	—	—	1	0,2	1	0,2
5.ª Asignatura	N.P.	253	96,2	364	95,0	514	92,8	582	91,5
	Susp.	3	1,1	3	0,8	7	1,3	13	2,0
	Aprob.	5	1,9	12	3,1	27	4,9	31	4,9
	Not.	2	0,8	3	0,8	6	1,1	8	1,3
	Sobr.	—	—	1	0,3	—	—	2	0,3
Total		263	100	383	100	554	100	636	100

Tabla 4

Distribución porcentual de los alumnos presentados a examen, según curso y asignatura

		80/81 (%)	81/82 (%)	82/83 (%)	83/84 (%)
1.ª Asignatura	Primero	12,5	14,8	14,0	17,1
	Segundo	6,1	5,4	4,3	4,9
	Tercero	1,5	3,1	2,7	4,4
	Cuarto	1,1	4,1	4,0	4,7
	Quinto	1,5	2,6	2,5	3,0
	N.P. y suspens.	77,2	70,0	72,5	65,9
2.ª Asignatura	Primero	8,4	7,4	9,9	10,8
	Segundo	4,0	5,5	4,0	5,0
	Tercero	2,0	3,1	3,4	3,2
	Cuarto	1,9	2,6	1,8	3,0
	Quinto	0,8	1,5	1,6	1,3
	N.P. y suspens.	82,9	79,9	79,2	76,7
3.ª Asignatura	Primero	7,2	7,3	7,6	8,0
	Segundo	0,8	2,6	2,7	3,1
	Tercero	1,8	1,3	1,3	2,4
	Cuarto	1,0	1,8	2,1	2,6
	Quinto	0,6	—	—	0,8
	N.P. y suspens.	88,6	87,0	86,3	83,1
4.ª Asignatura	Primero	2,5	2,8	4,2	4,1
	Segundo	—	2,6	2,5	2,0
	Tercero	1,0	1,3	2,0	2,0
	Cuarto	0,5	0,8	0,5	1,6
	Quinto	1,0	0,3	0,6	1,3
	N.P. y suspens.	95,0	92,2	90,2	89,0
5.ª Asignatura	Primero	1,1	1,0	1,3	1,6
	Segundo	—	1,3	1,5	2,0
	Tercero	0,4	0,6	0,9	1,0
	Cuarto	0,6	1,0	1,3	1,0
	Quinto	0,6	0,3	0,9	0,9
	N.P. y suspens.	97,3	95,8	94,1	93,5
		(n = 263) 100	(383) 100	(554) 100	(636) 100

Tabla 5

Calificaciones obtenidas (%) cada curso académico por el total de alumnos matriculados sucesivamente los cuatro cursos académicos y por los que se presentan a examen (1.ª y 2.ª columna, respectivamente)

	1.ª Asignatura		2.ª Asignatura		3.ª Asignatura		4.ª Asignatura		5.ª Asignatura	
	Total	PE	Total	PE	Total	PE	Total	PE	Total	PE
Curso 1980/81										
Suspenso	13,0	21,4	10,9	23,8	6,5	20	2,2	12,5	4,3	50
Aprobado	32,6	53,6	30,4	66,7	21,7	66,7	15,2	87,5	2,2	25
Notable	13,0	21,4	4,3	9,5	4,3	13,3	—	—	2,2	25
Sobresaliente	2,2	3,6	—	—	—	—	—	—	—	—
N.P.	39,1	—	54,3	—	67,4	—	82,6	—	91,3	—
Curso 1981/82										
Suspenso	8,7	14,8	10,9	22,7	2,2	6,3	2,2	11,1	2,2	16,7
Aprobado	41,3	70,4	30,4	63,6	21,7	62,5	15,2	77,8	10,9	83,3
Notable	8,7	14,8	6,5	13,6	10,9	31,3	2,2	11,1	—	—
Sobresaliente	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
N.P.	41,3	—	52,2	—	65,2	—	80,4	—	87	—
Curso 1982/83										
Suspenso	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Aprobado	37	70,8	32,6	78,9	15,2	50	15,2	70	8,7	80
Notable	15,0	29,2	8,7	21,1	15,2	50	6,5	30	2,2	20
Sobresaliente	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
N.P.	47,8	—	58,7	—	69,6	—	78,3	—	89,1	—
Curso 1983/84										
Suspenso	8,7	16,0	8,7	20	4,3	15,4	2,2	12,5	—	—
Aprobado	34,8	64	28,3	65	17,4	61,5	6,5	37,5	10,9	83,3
Notable	10,9	20	6,5	15	6,5	23,1	8,7	50	2,2	16,7
Sobresaliente	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
N.P.	45,7	—	56,5	—	71,7	—	82,6	—	87,0	—
(n = 46)	100	100	100	100	100	100	100	100	100	

Tabla 6

Calificaciones obtenidas (%) cada curso académico por el total de alumnos matriculados sucesivamente los tres últimos cursos académicos y por los que se presentan a examen (1.ª y 2.ª columna, respectivamente)

	1.ª Asignatura		2.ª Asignatura		3.ª Asignatura		4.ª Asignatura		5.ª Asignatura	
	Total	PE	Total	PE	Total	PE	Total	PE	Total	PE
Curso 1981/82										
Suspenso	10,3	16,9	7,5	16,0	3,7	12,1	0,9	5,3	0,9	8,3
Aprobado	39,3	64,6	29,0	62,0	19,6	63,6	12,1	68,4	7,5	66,7
Notable	11,2	18,5	10,3	22,0	7,5	24,2	4,7	26,3	1,9	16,7
Sobresaliente	—	—	—	—	—	—	—	—	0,9	8,3
N.P.	39,3	—	53,3	—	69,2	—	82,2	—	88,8	—
Curso 1982/83										
Suspenso	9,3	16,4	5,6	12,6	7,5	23,5	2,8	12,5	0,9	6,3
Aprobado	36,4	63,9	33,6	75,0	17,8	55,9	16,8	75,0	13,1	87,5
Notable	11,2	19,7	5,6	12,5	6,5	20,6	2,8	12,5	0,9	6,3
Sobresaliente	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
N.P.	43,0	—	55,1	—	68,2	—	77,6	—	85,0	
Curso 1983/84										
Suspenso	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Aprobado	25,2	49,1	22,4	63,2	18,7	74,1	9,3	58,8	8,4	64,3
Notable	24,3	47,3	13,1	36,8	6,5	25,9	6,5	41,2	4,7	35,7
Sobresaliente	1,9	3,6	—	—	—	—	—	—	—	—
N.P.	48,6	—	64,5	—	74,8	—	84,1	—	86,9	—
(n = 107)	100	100	100	100	100	100	100	100	100	

Tabla 7

Calificaciones obtenidas (%) cada curso académico por el total de alumnos matriculados sucesivamente los dos últimos académicos por los que se presentan a examen (1.ª y 2.ª columna, respectivamente)

	1.ª Asignatura		2.ª Asignatura		3.ª Asignatura		4.ª Asignatura		5.ª Asignatura	
	Total	PE	Total	PE	Total	PE	Total	PE	Total	PE
Curso 1982/83										
Suspenso	18,5	29,8	6,6	14,3	9,0	27,5	2,8	13,0	2,4	17,9
Aprobado	33,2	53,4	32,7	70,4	17,5	53,6	16,6	76,1	9,5	71,4
Notable	9,5	15,3	6,2	13,3	6,2	18,8	1,9	8,7	1,4	10,7
Sobresaliente	0,9	1,5	0,9	2,0	—	—	0,5	2,2	—	—
N.P.	37,9	—	53,6	—	67,3	—	78,2	—	86,7	—
Curso 1983/84										
Suspenso	15,2	27,4	10,0	25,6	3,8	13,8	3,3	17,5	2,4	18,5
Aprobado	31,8	57,3	22,7	58,5	19,0	69,0	11,8	62,5	8,5	66,7
Notable	7,1	12,8	6,2	15,9	4,7	17,2	3,3	17,5	1,9	14,8
Sobresaliente	1,4	2,6	—	—	—	—	0,5	2,5	—	—
N.P.	44,5	—	61,1	—	72,5	—	81	—	87,2	—
(n = 211)	100	100	100	100	100	100	100	100	100	

8. *Algunos estadísticos sobre el rendimiento de las muestras independientes*

	1980/81	1981/82	1982/83	1983/84	F
n	80	162	213	295	1,07
$\bar{X}$	11,74	11,31	12,56	12,57	
s	7,28	7,92	8,52	8,31	

9. *Algunos estadísticos de las muestras que continúan cuatro cursos consecutivos*

	1980/81	1981/82	1982/83	1983/84	F
n	18	18	18	18	0,16
$\bar{X}$	14,19	14,90	14,28	15,11	
s	6,89	7,72	7,93	8,36	

10. *Algunos estadísticos de las muestras que permanecen tres cursos consecutivos*

	1981/82	1982/83	1983/84	F
n	42	42	42	1,14
$\bar{X}$	15,35	15,75	14,86	
s	8,73	8,29	9,32	

11. *Algunos estadísticos de las muestras que permanecen dos cursos consecutivos*

	1982/83	1983/84	t
n	80	80	0,96
$\bar{X}$	14,89	14,27	
s	8,39	8,39	

12. *Valores z para el contraste de la diferencia de proporciones entre los alumnos no presentados a cada una de las asignaturas durante diversos cursos*

	1.ª Asignatura	2.ª Asignatura	3.ª Asignatura	4.ª Asignatura	5.ª Asignatura
Cursos 1980/81 y 1983/84[7]					
z	3,87*	1,99*	2,40*	2,96*	2,48*
Cursos 1981/82 y 1983/84					
z	1,28	1,10	1,42	1,05	0,83
Cursos 1982/83 y 1983/84					
z	3,00*	2,05*	1,11	1,33	0,81

[7] Como suele ser habitual, * señala significación estadística al 0,05; ** significación al 0,01, *** significación al 0,001, y en blanco no significativa.

Tabla 13

Algunos estadísticos sobre independencia/asociación para BUEN/MAL RENDIMIENTO y las variables indicadas al margen, según diversas situaciones académicas (I)

a) *Total alumnos presentados a examen*

	1980/81 (n = 81)	1981/82 (157)	1982/83 (205)	1983/84 (275)
Est. Acceso				
χ^2	15,33 *	15,32 *	31,20 ***	19,10 **
V	0,44	0,31	0,39	0,26
C	0,40	0,30	0,36	0,25
Trabaja/no trabaja				
χ^2_c	0,58	1,63	4,05 *	6,51 *
Ø	0,13	0,10	0,16	0,17
C	0,13	0,10	0,16	0,17
Capital/provincia				—
χ^2_c	0,53	0,00	0,00	—
Ø	0,11	0,01	0,00	—
C	0,11	0,01	0,00	
Sexo				
χ^2_c	1,69	0,52	0,34	2,28 *
Ø	0,15	0,07	0,05	0,25
C	0,14	0,07	0,05	0,14
Edad (<28>)				
χ^2_c	0,21	0,28	6,94 **	0,66
Ø	0,09	0,06	0,19	0,06
C	0,08	0,05	0,19	0,06
Edad (<25, 26-31, >32)				
χ^2	1,39	15,39 ***	21,72	20,33
V	0,13	0,31	0,33	0,27
C	0,13	0,30	0,31	0,26

Tabla 14

Algunos estadísticos sobre independencia/asociación para BUEN/MAL RENDIMIENTO y las variables indicadas al margen, según diversas situaciones académicas (II)

b) *Sólo alumnos matriculados en primer curso*

	1980/81 (n = 33)	1981/82 (48)	1982/83 (71)	1983/84 (184)
Est. Acceso				
χ^2_c	3,22	5,12	5,43	5,75
V	0,31	0,33	0,28	0,18
C	0,30	0,31	0,27	0,17
Trabaja/No trabaja				
χ^2_c	0,00	2,20	0,13	12,83 ***
Ø	0,08	0,27	0,08	0,29
C	0,08	0,26	0,08	0,28
Capital/Provincia				
χ^2_c	0,14	2,11	0,08	—
Ø	0,15	0,26	0,08	—
C	0,15	0,25	0,08	—
Sexo				
χ^2_c	0,00	0,00	0,31	0,21
Ø	0,04	0,04	0,10	0,05
Edad (<28>)				
χ^2_c	0,16	0,00	0,00	0,83
Ø	0,13	0,01	0,04	0,08
C	0,13	0,01	0,04	0,08
Edad (<25, 26-31, >32)				
χ^2_c	2,08	6,09 *	1,04	10,74 ***
V	0,25	0,36	0,12	0,24
C	0,24	0,34	0,12	0,23

Tabla 15

Algunos estadísticos sobre independencia/asociación para BUEN/MAL RENDIMIENTO y las variables indicadas al margen, según diversas situaciones académicas (III)

c) *Alumnos matriculados sucesivamente en 1982/83 y en 1983/84 (n = 118), y alumnos con calificación en 1.º y 2.º curso en 1982/83 y examinados de 2.º y 3.er cursos en 1983/84 (n = 40 y n = 13, respectivamente)*

	(n = 118)	*(n = 40)*	*(n - 13)*
Estudios de acceso			2,77
χ^2_c	5,47	6,73	0,46
V	0,22	0,41	0,42
C	0,21	0,38	
Trabaja/No trabaja			
χ^2_c	3,22	0,00	Fisher 0,07
Ø	0,17	0,03	0,62
C	0,17	0,03	0,53
Sexo			
χ^2_c	1,83	1,31	Fisher 0,34
Ø	0,14	0,23	0,28
C	0,14	0,22	0,27
Edad (<28>)			
χ^2_c	0,01	0,01	Fisher 0,71
Ø	0,03	0,07	0,03
Edad (<25, 26-31, >32)			
χ^2_c	4,50	0,07	9,87 **
V	0,20	0,04	0,87
C	0,19	0,04	0,66
Capital/Provincia			
χ^2	2,41	—	—
V	0,14	—	—
C	0,14	—	—

Tabla 16

A. *Principales resultados del A.D. para los grupos BUEN/MAL RENDIMIENTO en cada una de las cuatro muestras* [8]

	1980/81 (n = 81)	1981/82 (157)	1982/83 (205)	1983/84 (275)
VG_3*	0,283	—	0,484	0,222
VG_4	0,308	—	—	0,395
VG_5	—	0,517	—	—
VG_6	—	—	0,298	—
VG_8	0,283	0,394	—	—
VG_9	-0,302	—	-0,184	-0,186
VG_{10}	—	—	0,210	—
VG_{11}	0,529	—	—	—
VC_3	0,240	—	—	0,797
VC_4	—	0,507	0,268	0,176
VC_5	0,611	0,626	0,325	—
VC_6	—	—	0,422	0,882
VC_7	0,530	0,352	—	0,312
VC_9	0,718	0,353	0,572	0,615
VC_{11}	0,243	—	—	—
C. canónica	0,61	0,38	0,44	0,43
L de Wilks	0,62	0,85	0,81	0,82
χ^2	34,96	24,12	42,90	54,28
g. l.	10	6	8	8
Probab.	0,000	0,000	0,000	0,000
M de Box	0,07	0,026	0,000	—
% Clasificados	77,78	70,70	69,76	69,91

[8] VG_3, edad; VG_4, sexo; VG_5, núm. hermanos; VG_6, estudios del padre; VG_7, profesión del padre; VG_8 estudios de la madre; VG_9, profesión de la madre; VG_{10}, estudios del cónyuge; VG_{11}, profesión del cónyuge; VC_3, residencia (capital/provincia); VC_4, trabaja/no trabaja; VC_5, profesión del alumno; VC_6, núm. asignat. matriculadas; VC_7, carrera; VC_8, curso; VC_9, 1.ª asignatura matriculada; EST ACC, título acceso a UNED; RENDI, rendimiento año anterior.

Tabla 17

A. *Principales resultados del A.D. para los grupos BUEN/MAL RENDIMIENTO en cada una de las muestras de primer curso*

	1980/81 (33)	1981/82 (48)	1982/83 (71)	1983/84 (101)
VG_4	-0,394		—	0,366
VG_5	0,536	0,630	—	—
VG_7	—	—	0,376	0,273
VG_8	0,724	—	—	—
VG_9	—	0,550	—	2,89
VG_{10}	—	0,651	—	—
VG_{11}	—	0,861	—	—
VC_4	—	0,900	—	—
VC_5	0,378	0,451	—	0,300
VC_6	—	—		-1,004
VC_7	0,787	—	0,793	0,697
VC_8	0,966	—	—	—
VC_9	—	—	—	0,395
VC_{11}	0,538	—		—
			0,73	
C. canónica	0,64	0,49	0,46	0,62
L de Wilks	0,60	0,76	0,79	0,61
χ^2	14,55	11,73	15,67	48,87
g. l.	7	6	3	7
Probab.	0,04	0,06	0,00	0,00
M de Box	0,17	0,23	0,388	—
% Clasificados	69,70	77,08	67,61	81,19

Tabla 18

B. *Principales resultados del A.D. para los grupos BUEN/MAL RENDIMIENTO en cada una de las cuatro muestras*

	1980/81 (n = 106)	1981/82 (180)	1982/83 (218)	1983/84 (242)
VG_3	—	—	-0,424	—
VG_5	0,408	—	—	-0,338
VG_6	-0,474	0,674	0,378	-0,359
VG_7	—	-0,450	—	-0,449
VG_9	-0,577	0,321	—	—
VC_5	-0,444	-0,601	-0,634	0,764
VC_6	—	—	-0,561	—
EST ACC	-0,403	-0,396	—	—
C. canónica	0,29	0,31	0,23	0,23
L de Wilks	0,92	0,90	0,95	0,95
χ^2	9,01	17,78	11,17	12,41
g. l.	5	5	4	4
Probab.	0,11	0,00	0,02	0,01
M de Box	—	0,02	0,35	0,14
% Clasificados	64,22	65,14	63,32	61,05

INFORMES Y DOCUMENTOS

INFORMES Y DOCUMENTOS

INFORME DE LA 4.ª CONFERENCIA EUROPEA DE DIRECTORES DE INSTITUCIONES DE INVESTIGACION EDUCATIVA ORGANIZADO POR EL CONSEJO DE EUROPA

Entre los días 13 y 16 de octubre de 1986 tuvo lugar en Eger (Hungría) la 4.ª Conferencia Europea de Directores de Instituciones de Investigación Educativa organizado por el Consejo de Europa en colaboración con el Instituto Húngaro de Educación, Instituto de Educación de la UNESCO y el Consejo de Cooperación Cultural.

El tema tratado en dicha Conferencia fue *nuevos retos para los profesores y para la formación del profesorado, con especial referencia a la función y organización de la escuela.*

1. OBJETIVOS DE LA CONFERENCIA

Los objetivos de la Conferencia eran:

— revisar las tendencias e innovaciones de la educación en Europa y sus implicaciones para las escuelas y profesores;

— hacer inventario de los hallazgos importantes de la investigación en la formación inicial y continua del profesorado y proponer temas para investigación futura;

— determinar las medidas apropiadas para mejorar la formación inicial y continua del profesorado.

— examinar las relaciones entre la formación de los profesores y la vida escolar práctica.

2. INAUGURACION DE LA CONFERENCIA

La Conferencia fue inaugurada por el profesor Miklos Szabolcsi, director del Instituto Nacional Húngaro de Educación y presidente de la misma.

Pronunciaron alocuciones de bienvenida:

— Profesor Bela Kopeczi, Ministro húngaro de Educación;

— Doctor Ravindra Dave, Director del Instituto de Educación de la UNESCO en Hamburgo;

— Señor Maitland Stobart, Director Adjunto de Educación, Cultura y Deportes del Consejo de Europa.

El profesor Wolfgang Mitter, del Intituto Alemán de Investigación Educativa Internacional, actuó como Ponente General.

Resumen de la sesión inaugural

(ofrecido por el profesor Mitter en su informe final).

«La Cuarta Conferencia Europea de Directores de Instituciones de Investigación Educativa tuvo un comienzo excepcionalmente prometedor, ya que fue el profesor Bela Kopeczi, Ministro húngaro de Educación, quien hizo referencia directa a los ob-

jetivos y contenidos de la misma en su alocución inaugural. Al tiempo que destacaba las características esenciales de la actual reforma escolar en su país (basada en la Ley de educación de 1985), subrayó la necesidad de efectuar cambios en el currículo para la democratización de la vida escolar en conjunto y para el desarrollo de la investigación educativa. El profesor, dijo el Ministro, ha de desempeñar un papel importante en el proceso de la reforma educativa, tanto más cuanto que la familia está perdiendo cada vez más su antiguo papel dominante de la educación de la nueva generación.

El Ministro destacó también el carácter permanente de la formación del profesorado y la responsabilidad de los profesores como agentes sociales en su entorno local y en la sociedad en conjunto.

Los puntos sustanciales de la alocución fueron recogidos y ulteriormente debatidos por los otros oradores durante la sesión inaugural. Mientras que el profesor Miklos Szabolcsi subrayaba el interés del Instituto Nacional de Educación por recurrir a la pericia de los participantes en beneficio de su propia planificación investigadora, el señor Maitland Stobart propuso un examen de la profesión docente y, en particular de la formación del profesorado, en el contexto de los esfuerzos emprendidos por el Consejo de Europa: hay que añadir la satisfacción expresada por las actividades conjuntas con las asociaciones de profesores, tales como la Association of Teacher Education in Europe (ATEE), que acababa de presentar al Consejo de Europa un informe bien estructurado sobre las perspectivas de la formación del profesorado, preparado por el señor David E. Hellawell. El señor Stobart trazó asimismo una línea que llevaba desde esta Conferencia hasta los preparativos para la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación que ha de celebrarse en Helsinki en 1987 sobre el tema "Nuevos retos para los profesores y su formación".»

3. METODOS DE TRABAJO DE LA CONFERENCIA

Después de una *alocución introductoria* por parte del señor Otto Mihaly (Hungría), completada por el Doctor Dave, fueron presentadas a las sesiones plenarias seis comunicaciones previamente encargadas, en las que se resumía la investigación y desarrollo en Austria, República Democrática Alemana, Hungría, Unión Soviética y Reino Unido. Además, como documentos básicos se presentaron varios *informes nacionales y comunicaciones de asociaciones de profesores.* Swets Publishing Co., de los Países Bajos, publicará una selección de los mismos.

La Conferencia debatió en *cuatro grupos* la alocución introductoria, las comunicaciones previamente encargadas y los demás textos.

— Grupo A: presidido por la profesora Sigridur Valgeirsdottir (Islandia);

— Grupo B: presidido por el profesor J. Heene (Bélgica);

— Grupo C: presidido por el profesor doctor Helmunt Stolz (República Democrática Alemana);

— Grupo D: presidido por el doctor Hans-Wolf Rissom (UNESCO).

Los cuatro grupos informaron en la sesión plenaria.

El Ponente General, profesor Wolfgang Mitter, resumió las conclusiones el último día de la Conferencia.

Las lenguas de trabajo fueron el inglés, francés, ruso y húngaro. El grupo C debatió en alemán.

4. CONCLUSIONES DEL PONENTE GENERAL (PROF. MITTER)

4.1. *Objetivos*

«Los objetivos específicos de esta conferencia sobre investigación educativa fueron recordados por el señor Otto Mihaly

en su alocución introductoria y por el doctor Ravindra Dave, cuyas observaciones se dirigieron a presentar las comunicaciones plenarias en el marco del programa de la Conferencia y a fijar las directrices para los debates de la sesión plenaria y de los grupos. El resumen de estas dos presentaciones es el siguiente:

El señor Otto Mihaly situó su análisis de los nuevos retos para las escuelas, los profesores y la formación del profesorado en un amplio contexto retrospectivo, relacionándolo con la interdependencia entre los cambios socioeconómicos y políticos y las innovaciones educativas de los años 60 y los primeros años 70. Aunque planteando algunas dudas acerca de lo que quizá se consideraron como expectativas exageradas de reforma estructural en dicho período, no dudó en referirse a lo que denominó "viejos retos" que, en su opinión, no han quedado anticuados de ningún modo, tales como la democratización, la generalización de la educación secundaria y sobre todo, la igualdad de oportunidades de educación. Con relación específica a las cosas que se echan de menos, el señor Mihaly, después de describir la situación actual, hizo hincapié en la necesidad de un "enfoque holístico", que acoge métodos y técnicas cuantitativos y cualitativos.

El doctor Ravindra Dave indicó que la posición de los participantes en esta Conferencia era, en cierto modo, dualista. Por una parte acudían, señaló, como investigadores con un diferente bagaje pesonal en cuanto a la formación académica, los vínculos institucionales y las preferencias específicas de investigación. Con arreglo a ello se les pedía que aceptaran la responsabilidad de aplicar los resultados de nuevas investigaciones a la innovación en la educación. Esto podía hacerse, añadió, determinando las áreas pertinentes de problemas y fijando las perspectivas para una ulterior investigación sobre la base de las lagunas que se identificasen. Por otra parte, debían ir más allá de su papel de investigadores y asumir el de aportadores a la práctica educativa y, en el contexto de esta Conferencia debían poner de manifiesto el carácter de esta estructura dualista, que no debía concebirse como una dicotomía sino como una tensión de intensidad constantemente variable.

En este marco, subrayó el doctor Dave, había que concentrar la atención en los siguientes objetivos principales:

1. Analizar los nuevos retos a la luz de las tendencias globales y de las cuestiones específicas relativas a Europa y a sus naciones.

2. Identificar las implicaciones de dichos retos para la educación y la escolarización, y en particular para el papel del profesor en la educación y la sociedad.

3. Analizar la necesidad y la posibilidad de la adopción de medidas en términos de una investigación ulterior, en la que debería concederse una especial importancia a la aplicación de los resultados de la investigación y a la cooperación entre los investigadores y sus instituciones.

4.2. *Carácter del presente resumen*

Dado que los participantes han leído las comunicaciones para la sesión plenaria y escuchado las ampliaciones de sus autores, así como los comentarios aclaratorios, no es necesario duplicar el esfuerzo con unos resúmenes sistemáticos. Lo mismo cabe decir de los informes de los grupos de debate que han sido presentados; en ellos queda constancia de la amplia gama y variedad de la información presentada, y de los argumentos y sugerencias planteados.

En su lugar, se ha elegido un enfoque global para valorar las comunicaciones a la sesión plenaria y a los grupos. Además, me referiré directamente a aquellas partes de los debates de grupo que tuve la oportunidad de escuchar personalmente. De ese modo, me esforzaré por reproducir las cuestiones centrales de esta Conferencia, en la medida en que mis notas y memoria lo permitan. Será un informe subjetivo, una instantánea, y soy plenamente consciente de la limitación de este enfoque.

4.3. *Nuevos retos para las escuelas y los profesores*

Por mucho que sean conocidos, es necesario resumir estos retos, puesto que sus implicaciones no pueden exponerse haciendo abstracción de su contexto causal. Es innecesario insistir en que este contexto debe ser comprendido en su complejidad y en que los retos identificados solamente iluminan ciertas áreas esenciales.

Al hablar de retos, se subrayó repetidamente, es preciso distinguir entre:

— los retos para las escuelas y los profesores procedentes de otros subsistemas sociales y del sistema social en conjunto, y

— los retos procedentes de los miembros del propio sistema de educación, lo que no es sorprendente, puesto que ellos —como alumnos, profesores, padres, administradores, etc.— son al mismo tiempo miembros de los otros subsistemas y, por consiguiente, están sujetos a los procesos que en ellos están en curso.

Estos fueron los retos que se identificaron como más importantes:

1. La invención y difusión de las nuevas tecnologías y medios: fundamentalmente, la televisión, la radio y el vídeo entre los "medios", y los ordenadores, en particular los microordenadores, entre las "nuevas tecnologías" (en el sentido más estricto de esta expresión).

2. Los cambios demográficos, en forma de unas tasas de natalidad en disminución, que afectan a la mayoría de los países europeos en mayor o menor grado.

3. Las crisis económicas, causadas por los cambios estructurales así como por los movimientos demográficos que acabamos de mencionar, y que se manifiestan con características alarmantes tales como la recesión y el desempleo.

4. Los cambios más o menos radicales en las relaciones entre los sexos, con sus efectos inmediatos sobre la coherencia de las familias, como pone de manifiesto el crecimiento de las tasas de divorcios, de las familias monoparentales y de las parejas no formalizadas.

5. La aparición de sociedades y comunidades multiétnicas o multiculturales seguida de nuevos patrones de coexistencia entre diferentes grupos étnicos o culturales o, en el caso negativo, su incapacidad para coexistir.

Siempre que se debatió la cuestión globalmente, se puso de manifiesto que todos los retos están interrelacionados. Por ejemplo, la referencia del doctor Zoltan Fabian al decreciente compromiso de las familias húngaras en la tarea de la educación, recogiendo la anterior observación del ministro, impulsó al doctor Ravindra Dave a analizar las posibles correlaciones entre este proceso (desde el punto de vista de la reducción de la comunicación interpersonal) y la aparición de nuevas influencias en el hogar sobre los jóvenes debido a las mejores condiciones de vida y, sobre todo, al hecho de que la televisión mantiene a la gente en casa.

Es precisamente este ejemplo el que enlaza los retos externos con aquellos a los que tienen que hacer frente las escuelas desde dentro. Los niños y los jóvenes que se sientan en las aulas de hoy difieren mucho de sus "antepasados" (o "predecesores") en lo que se refiere a sus actitudes ante el trabajo, ante la carrera, la familia, la cultura y, por consiguiente, la escuela y los profesores; las diferencias son tanto más notables cuanto que la distancia temporal con el "pasado" puede considerarse bastante breve, es decir, unos 20 años como máximo. Muchos conflictos están enraizados en la falta de aptitud de los profesores para percibir este cambio y en sus respuestas inadecuadas a los intereses de sus alumnos.

La feminización que ha afectado a todos los sistemas de educación de Europa, y en particular a las escuelas pre-primarias, fue reconocida como otro reto, procedente de la propia escuela. A pesar de las diferencias de evaluación hubo un amplio acuerdo en el carácter irreversible de esta tendencia, que sitúa a la escuela ante cambios en las relaciones profesor-alumno así

como en la organización del calendario o de las actividades extracurriculares, puesto que muchas mujeres prefieren trabajar a tiempo parcial.

En lo que se refiere a las actitudes de los padres, se mencionaron las nuevas expectativas acerca de lo que debe ofrecer la escuela. Las pruebas existentes muestran, se dijo, una creciente tendencia a considerar la escuela como una entidad prestadora de servicios y no como una institución pública dotada del poder de autoridad. Esto nos lleva a analizar si la escuela está realmente sujeta a un cambio en las actitudes de los alumnos, así como a examinar la feminización de la profesión docente. Permítaseme continuar esta línea de pensamiento resumiendo algunos puntos esenciales.

Una buena parte del debate se dedicó al reclutamiento y selección de futuros profesores que sean "adecuados". La dificultad que implica la identificación de los criterios de selección está directamente relacionada con la pregunta esencial: ¿Qué es la calidad de profesión docente? ¿Es la eficacia de la enseñanza, la creatividad en el proceso docente, la flexibilidad para responder a nuevos retos, la aceptación del papel del profesor como agente social o, por último, la aceptación por parte del profesor de la necesidad de introspección, autocrítica y responsabilidad? Aunque fuera posible establecer prioridades idóneas para responder a las necesidades específicas de un país, región o escuela, la discusión sobre esta cuestión, realizada en todos los grupos, puso de manifiesto la existencia de diferentes intentos de acometer la selección. Las referencias a la experiencia nacional o local revelaron una amplia gama de mecanismos, tales como la simple aceptación del certificado de estudios secundarios, la realización de pruebas de rendimiento y personalidad y de entrevistas, o la selección una vez superada la fase inicial de la educación superior, como recientemente se ha introducido en Francia para ingresar en la escuela normal.

4.4. *Implicaciones de los nuevos retos*

El debate de las implicaciones de los nuevos retos para la cualificación de los profesores (en contraposición a la calidad) llevó a considerar el campo de la formación del profesorado, tanto inicial como continua. "¿De qué forma exigen esos retos cambios en la formación del profesorado?". Esta pregunta, formulada expresamente por el señor Otto Mihaly, se centró especialmente en el currículo de formación del profesorado. Estos fueron los puntos principales que se destacaron en tal contexto:

— el tiempo dedicado, respectivamente, al estudio de las materias, a los estudios educativos (en sentido estricto, pedagogía, psicología y sociología de la educación), al área de los cursos "metaprofesionales" (fundamentos de filosofía, ciencia política o ideología) y a "otros" componentes, tales como el estudio de lenguas extranjeras o la educación física;

— el tiempo dedicado a los estudios orientados hacia la teoría —y a la práctica—, respectivamente; aunque en todos los debates se insistió en solicitar intensificar la práctica, también se subrayó la necesidad de adquirir sólidos fundamentos teóricos, como ejemplo, en la comunicación del profesor Karlheinz Otto centrada en la "formación de los profesores de escuela primaria en la Facultad de Pedagogía" "Dr. Theodor Neubauer" de Erfurt (República Democrática Alemana);

— la importancia de la formación cognitiva en el proceso de educación, tal como fue claramente subrayado por el profesor Juvenali Nikolaevich Kuljutkin al hablar de la necesidad de conducir al futuro profesor al pensamiento pragmático como forma madura de actividad pensante y como componente importante del proceso de toma de decisiones;

— por último, la inclusión de la práctica docente en el currículo, con especial consideración de su integración en el programa global de formación y de su conexión con los estudios teóricos.

Mientras que la mejora de la formación inicial del profesorado en el área que se acaba de mencionar fue apoyada por mu-

chos oradores, hubo un acuerdo similar en que la cualificación formal no parecía ser una base suficiente para convertirse en un "buen profesor" desde el punto de vista de la calidad. Por el contrario, la mayoría de las aportaciones al debate, explícita o por los menos implícitamente, revelaron deficiencias generalizadas en la enseñanza profesional.

Las razones de la situación generalmente decepcionante fueron discernidas a varios niveles, tales como los siguientes:

- la situación propia de los funcionarios, ligada a unas oportunidades de carrera limitadas, como ocurre en la República Federal de Alemania (profesor Karlheinz Ingekamp);

- el bajo prestigio social en comparación con la situación profesional de otros universitarios (en particular, médicos e ingenieros);

- la sobrecarga de obligaciones no profesionales (funciones administrativas, etc.).

Sin embargo, la crítica cristalizó en lo que se describió como "carencia de autonomía". Este punto suscitó gran variedad de comentarios. Es verdad que hubo un amplio acuerdo sobre la necesidad de ampliar el campo del profesor a la iniciativa y la experimentación. Por otra parte, el grado de libertad fue considerado de diferentes modos. No hubo una respuesta unánime a la pregunta de cómo alcanzar un equilibrio entre la libertad y el control necesario para garantizar que se satisfacen las necesidades sociales a macronivel globales.

La controversia sobre la cuestión de la "autonomía" llevó a identificar la administración de la escuela como la entidad dotada de autoridad encargada de supervisar y controlar la labor del profesor. El debate rozó aspectos de la ciencia política, al tratar cuestiones tales como si la "centralización" y la "descentralización", el "autoritarismo" y el "liberalismo", podrían ponerse en relación con los sistemas de educación existentes.

Fue el debate mantenido en el grupo A sobre la base de las consideraciones del doctor Zoltan Fabian, y el posterior debate plenario, el que ayudó a aclarar este punto considerablemente complejo. Los esfuerzos por determinar la terminología apropiada en este contexto pueden ser ilustrativos del estilo de argumentación que caracterizó la totalidad de la Conferencia.

¿Cómo puede lograrse que cambien los profesores en su labor cotidiana y cómo puede mejorarse su calidad y cualificación? Estas fueron las preguntas que suscitó la identificación de los puntos débiles advertidos. La búsqueda de respuestas condujo a la presentación de tres modelos:

a) Perfeccionamiento organizado del profesorado en forma institucional y didáctica: mientras que por una parte se criticó la necesidad de la participación obligatoria, por otra se cuestionó también la confianza en la participación voluntaria, puesto que, se señaló repetidamente, los programas de perfeccionamiento del profesorado a menudo sólo alcanzan a una minoría de profesores.

b) Perfeccionamiento del profesorado a nivel de escuela, quizá con el apoyo de centros regionales, como ocurre en los Países Bajos; los consejeros en materias concretas, como los que actúan en la República Democrática Alemana, pueden considerarse otra forma de ayuda.

c) Autoformación y autoevaluación, que parecen ser preferidas por muchos profesores, como podría confirmarse mediante encuestas.

Dado que muchas de las deficiencias identificadas en la profesión docente fueron atribuidas a deficiencias en la formación del profesorado, se formularon también preguntas acerca del modo de mejorar dicha formación. Mientras que el programa para la formación de instructores de profesores establecido en la Facultad de Pedagogía de Erfurt (República Democrática Alemana) representa un intento de hacer frente al problema desde dentro del sistema de formación, el enfoque de la acreditación, tal como se ha introducido

recientemente en Inglaterra y en Gales, supone una alternativa "externa". Se expresaron dudas acerca de su utilidad, debido en particular a que los instructores de profesores están escasamente representados en el Council for the Accreditation of Teacher Education.

Por último, la superación de los retos existentes tropieza con obstáculos que se remontan al reclutamiento; en este sentido, se mencionó la observación empíricamente comprobada de que en varios países la profesión docente se considera como una "segunda elección" para la mayoría de los jóvenes. Se cuestionó que las mejoras fragmentarias en la formación del profesorado pudieran originar un cambio para mejor, aunque este tema no se discutió detalladamente.

4.5. *Sugerencias de acción futura*

El tercero de los objetivos señalados por el doctor Ravindra Dave para la Conferencia en lo que se refiere al campo de acción puede tratarse con bastante brevedad, ya que las sugerencias a él relativas se derivan directamente del debate de los otros dos objetivos señalados.

Tales sugerencias atañen a las áreas siguientes:

— la formación inicial y continua del profesorado a la luz de los nuevos retos identificados y de la necesidad de proporcionar futuros profesores y profesores en activo con el conocimiento y las actitudes requeridas para hacer frente a estos retos;

— el aspecto administrativo o de supervisión: a pesar de los puntos de vista antes mencionados referentes a las ventajas o inconvenientes de ciertas estructuras nacionales, me pareció que la demanda de una mayor autonomía de las escuelas y los profesores no fue negada por ningún participante;

— la relación entre las instituciones de formación del profesorado y las escuelas con miras a mejorar la organización y calidad de la práctica docente y a suavizar la transición del sistema universitario al ejercicio profesional ordinario, a menudo acompañado de frustración ("Praxisschock");

— por último, el aspecto "extra-sistémico", donde el objetivo es mejorar la relación entre los profesores y el "mundo exterior" (sobre todo los padres, los representantes locales y la sociedad en conjunto) con medidas de distinto tipo, como, por ejemplo, a través de los medios de comunicación.

Un buen número de oradores mencionó esta cuarta tarea, puesto que parecía ser evidente que la reforma e innovación del sistema educativo estaban expuestos al fracaso si se concebían y llevaban a cabo como acciones aisladas sin la implicación social más amplia posible. La estrecha interdependencia de los cambios dentro y fuera del sistema educativo se ejemplificó con la sugerencia de que la profesión docente se abra a las personas pedagógicamente experimentadas y comprometidas procedentes de otras esferas de empleo, con oportunidades recíprocas para los profesores. Este paso hacia la permeabilidad, de acuerdo con las tendencias actuales del sistema de empleo en conjunto, no sólo podría ofrecer a la escuela nuevos incentivos, sino también motivar a los profesores para enriquecer su experiencia e ideas en áreas en las que podrían participar sus propios alumnos después de su educación formal. Sin embargo, dicha política sólo podría tener éxito, como señaló el señor Oliver Gebuehrer, si se aclararan ciertos problemas jurídicos (seguros, derechos de pensión, etc.) y si los profesores aprendieran a aceptar su profesión en esta dimensión más amplia de movilidad y flexibilidad.

4.6. *Perspectivas de la investigación educativa*

Dados los objetivos y temas específicos de la Conferencia, la repercusión de las cuestiones mencionadas sobre la investigación educativa atrajo especialmente la

atención. Todos los oradores de la sesión plenaria se refirieron a los proyectos de investigación y a sus hallazgos, y algunos de ellos describieron con detalle proyectos concretos. Permítaseme recordarlos:

— el doctor Harm Tillema describió un estudio que el señor S. Veenman había realizado sobre las posibilidades y problemas percibidos en el campo de la formación del profesorado;

— el profesor Juvenali Nikolaevich Kuljutkin analizó varios estudios efectuados por psicólogos soviéticos (B. M. Teplov, Ju. K. Babanskij y otros) sobre el desarrollo de la teoría de la cognición y sus implicaciones para la formación del profesorado;

— el doctor Erich Sperrer describió los objetivos, contenidos y resultados (en la medida en que se hallaban disponibles) de las tres investigaciones austríacas referentes a la estructura de la personalidad y a la competencia del profesor, a la disciplina y situación del aula, así como a las cuestiones concernientes al ejercicio docente en la formación del profesorado;

— la doctora Sally Brown, por último analizó dos proyectos de investigacion que el profesor Gerald Bernbaum (a quien se le impidió participar personalmente en la Conferencia) había presentado en su comunicación, que trataba de un estudio de la estructura y proceso en la formación inicial del profesorado en las Universidades de Inglaterra y Gales (SPITE) y un proyecto de investigación en acción sobre el perfeccionamiento del profesorado. La doctora enriqueció su análisis con la presentación de su propio estudio sobre las teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza, basadas en las hipótesis de que las innovaciones a menudo fracasan porque no se tienen en cuenta los esfuerzos de los profesores.

En los grupos de trabajo, varios participantes ampliaron este catálogo al referirse a proyectos propios o realizados en sus instituciones o países. Aunque estos informes fueron incompletos, revelaron un cuadro rico de recogida de datos, evaluación de pruebas y elaboración de teorías. En vista de los nuevos retos a los que los profesores y los instructores de los profesores han de hacer frente, no cabe duda de que existe una amplia necesidad de proseguir los esfuerzos.

4.7. *Observaciones finales*

Permítaseme terminar haciendo referencia a mi propia intervención en esta serie de Conferencias Europeas de Directores de Instituciones de Investigación Educativa. Me considero con derecho a hacerlo, puesto que gozo del privilegio de ser la única persona entre ustedes que ha tomado parte en las últimas tres conferencias, celebradas en Hamburgo, Madrid y Neusiedl. Todas ellas fueron reuniones fructíferas que dieron a los investigadores, y en Neusiedl también a los funcionarios de educación y a los funcionarios públicos, buenas oportunidades para intercambiar experiencias y debatir las cuestiones importantes. En ellas se preparó el terreno para una serie de extensos convenios e intercambios de información entre los especialistas en cuestiones de enseñanza de muchos países europeos. Estoy convencido de que esta Conferencia aumentará el número de tales oportunidades, que es de esperar sean aprovechadas. La mera mención de este hecho, sin embargo, no parece ser suficiente. Permítanme que me explique.

Durante esta Conferencia, varios participantes subrayaron la necesidad de que se realicen estudios comparativos en los que intervengan investigadores e instituciones de investigación de diferentes países. En este contexto, tengo presente la petición de la doctora Francine Best de que se realice un proyecto de investigación sobre la integración del profesor en la escuela, la del doctor Johannes Riedl sobre una investigación de los mecanismos de reclutamiento de la formación del profesorado, y las observaciones acerca de la insuficiente disponibilidad de investigaciones a nivel escolar en general. El profesor Tadeusz Lewowicki situó este problema en un contexto específico, al subrayar que los directo-

res de las instituciones de investigación educativa no debieran contentarse con discursos académicos, por mucho que sean útiles, sino que deben utilizar sus supuestos profesionales para iniciar proyectos conjuntos de alcance internacional.

En mi opinión, vale la pena recoger la propuesta del profesor Lewowicki, por la siguiente razón esencial. Esta Conferencia se ha caracterizado por esa ambivalencia que es necesariamente característica de todas las conferencias internacionales que se ocupan de la educación y de la investigación educativa. Por una parte, ha existido un firme consenso en que la profesión docente, a la luz de los nuevos retos y de su repercusión sobre la educación y la escolarización, puede ser y ha de ser concebida como un tema de dimensión global; esta afirmación resulta aún más válida en relación con "nuestra casa común de Europa". Por otra parte, Europa es una región plena de diversidad debido a peculiaridades socioeconómicas, culturales, políticas e ideológicas de origen histórico que tienen sus implicaciones directas para la educación.

El Reino Unido y la República Federal de Alemania hacen frente a un excedente de profesores, mientras que Hungría y Polonia tendrán que enfrentarse a una escasez de profesores durante varios años. Francia ha tenido tradicionalmente una estructura centralizada de la administración educativa, y Dinamarca una estructura muy descentralizada. Inglaterra y Gales, que hasta hace poco habían sido citadas como modelos de descentralización, se han desplazado hacia la centralización, mientras que Hungría trata de examinar la viabilidad de la descentralización. Estos son solamente unos cuantos ejemplos de diferencias cuando no de divergencias.

En vista de la configuración europea caracterizada por la unidad y la diversidad, la investigación educativa tiene ante sí el reto de clarificar dónde, hasta qué punto y cuándo han de identificarse estos principios en la realidad de los sistemas de educación nacionales y de los problemas cotidianos con los que se enfrentan los educadores y los estudiantes en el contexto de sus sociedades nacionales. Olvidarse de la tensión permanente que existe entre estos dos principios implica el peligro de pasar por alto las diversidades y de complacerse en construcciones superficiales de unidad aparente. Estoy convencido de que dicha opinión simplista no solamente hace caso omiso del activo específico inherente a la diversidad de Europa, sino que además, a largo plazo, puede bloquear la oportunidad de reconocer y utilizar las experiencias comunes y de iniciar tareas comunes.

Es ése el motivo por el que el Instituto de Educación de la UNESCO y el Consejo de Europa tienen ante sí el reto de continuar esta serie, que ha demostrado su efectividad en Eger por cuarta vez, reduciendo los intervalos entre las conferencias de tres a dos años. Además, acaso ambas organizaciones internacionales deban considerar la posibilidad de patrocinar actividades de investigación conjunta entre los investigadores e instituciones de investigación de diferentes países europeos. Confiemos en que lograrán encontrar entidades nacionales tan idóneas, eficaces y hospitalarias como el Instituto Nacional Húngaro de Educación lo ha sido durante esta semana en este bello lugar.»

5. SEGUIMIENTO

Al final de la Conferencia, el doctor Dave y el señor Stobart agradecieron a los organizadores húngaros su hospitalidad y su excelente labor en la preparación y organización de la misma.

La Quinta Conferencia Europea de Directores de Instituciones de Investigación Educativa se celebrará en 1988. Se sugirió que podrían debatirse aspectos del perfeccionamiento del profesorado y de la formación de los profesores.

6. INFORME DE LOS GRUPOS

GRUPO A

Presidente: Sigridur VALGEIRSDOTTIR (Islandia).

Ponente: Profesor Anatolij PYSCALO (URSS).

Al comienzo de cada sesión, los debates se centraron en las ponencias presentadas durante las sesiones plenarias. Aparte del debate de las ponencias, los puntos principales abordados fueron las características de la personalidad del profesor, la formación del profesorado y el perfeccionamiento del mismo, con especial atención a los profesores de escuela primaria. Se intercambió información acerca de las diferentes situaciones en los varios países representados. Analizamos la terminología y los significados de conceptos tales como centralización, descentralización y liberación. Se analizaron el nuevo papel de la familia y los efectos de los medios de comunicación.

La importante cuestión de la calidad de la educación surgió reiteradamente y se estudió con gran detalle, siendo los dos aspectos principales de la calidad de la enseñanza y la calidad de la formación de los profesores. Se consideró que ambas áreas merecen investigación y análisis, con la esperanza final de mejorar los niveles de educación pública.

Se mencionó y se comprobó que constituía un problema la selección de candidatos para la formación inicial del profesorado. Se propuso utilizar la palabra «screening» (examen selectivo) en su lugar, pues parecía ser un modo más positivo de conducir a los candidatos hacia la profesión.

Se subrayó la importancia del prestigio de la profesión docente, y se consideró necesario mejorar el estatus profesionl de los profesores, tanto económica como educativamente.

Seguidamente, pasamos al análisis de la importancia de las características profesionales esenciales para el éxito en la enseñanza.

Se hicieron las siguientes propuestas de investigación coordinada:

i. Investigación encaminada a localizar los principales factores personales y de otro tipo que parecen pertinentes para el éxito de la enseñanza;

ii. examen del modo de motivar a los alumnos de secundaria para que entren en la profesión docente, especialmente con destino a la escuela primaria;

iii. análisis y comprensión del modo de implantar o mejorar la formación continua, el perfeccionamiento y la autoformación de los profesores.

En conclusión, se consideró que la coordinación, el intercambio de información y la cooperación en la investigación entre los países europeos podría ser una ventaja para la profesión docente y para la formación del profesorado.

GRUPO B

Presidente: Prof. J. HEENE (Bélgica).
Ponente: Dr. T. KELLAGHAN (Irlanda).

En las fases iniciales de su trabajo, el grupo se ocupó de una amplia gama de cuestiones relacionadas con la formación del profesorado y los muchos factores que influyen en ella. A partir de aquí se trató de desarrollar un modelo general en el que pudieran situarse las funciones de formación del profesorado. No hubo acuerdo sobre todos los aspectos de los parámetros de dicho modelo, pero se reconoció que tendría que ser complejo y plurifacético. Más específicamente, se reconoció que, puesto que el profesor interactúa, directa o indirectamente, con los factores de la sociedad en general y de la comunidad local, así como dentro del propio sistema educativo, cabe esperar que de diferentes fuentes surjan retos para el profesor y, por implicación, para la formación del profesorado. Si bien se identificaron durante las sesiones del grupo distintos retos para la formación del profesorado, se apreció que los elementos contextuales de los mismos, no obstante no poderse fechar explícitamente ni siquiera reconocerse, afectarían a las respuestas que pudieran proponerse para hacer frente a ellos.

Antes de enumerar los retos específicos

que se analizaron hay que hacer hincapié en dos puntos. En primer lugar, se reconoció que algunos de dichos retos tienen una importancia variable según el país. Por ejemplo, el papel de profesor-director no es el mismo en todos los países. Además, el problema de la disminución de la población estudiantil es más grave en unos países que en otros. Asimismo, hay diferencias en función de la mayor o menor incorporación del ordenador al sistema educativo.

En segundo lugar, se examinó el grado en que las repercusiones de los cambios sociales se espera que sean soportadas por la escuela y por los profesores. Se afirmó que las expectativas y responsabilidades asignadas a los profesores son a menudo excesivas. Muchas veces se confía en que la escuela se haga cargo de la función de otras instituciones que ya no responden a las nuevas circunstancias sociales, a las nuevas definiciones del conocimiento y a las nuevas y, en ocasiones conflictivas opiniones políticas acerca de la finalidad de la educación y de la función de la escuela. Se expresó simpatía por los profesores que se hallan en esta situación.

Se identificaron varios retos externos al sistema educativo. Uno de ellos concierne a la implantación de la política educativa, tal como ocurre con el objetivo político de la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Hasta la fecha, la escuela apenas ha conseguido reducir las desigualdades sociales y culturales. ¿Cómo ha de contribuir el profesor al éxito de dicha política?

También externas a la escuela, pero muy relacionadas con ella, son las diversas implicaciones que tienen las actitudes de los estudiantes ante ciertos valores y factores fundamentales (como la paz, las preocupaciones ecológicas y el desarme) y su motivación para aprender en la escuela. Son pertinentes asimismo en este contexto las circunstancias familiares de los alumnos (tales como el creciente número de familias monoparentales) y las malas perspectivas de empleo para los jóvenes en muchos países.

Los padres han sido tradicionalmente una fuente de preocupación para los profesores, pero su importante papel en la educación no ha sido suficientemente aprovechado. ¿Cómo pueden tener en cuenta los profesores este destacado papel, sobre la base de que algunos padres acaso tengan poco interés en la educación formal, mientras que otros quizá estén más capacitados que ellos mismos?

Para hacer frente a todos estos retos no se recomendaron medidas específicas. Sin embargo, se hicieron varias recomendaciones relativas a la enseñanza y la formación del profesorado que podrían ayudar a los profesores a reaccionar positivamente.

En primer lugar, debiera considerarse debidamente la redefinición del papel del profesor y de sus responsabilidades. ¿Qué cabe esperar de un modo realista de los profesores? ¿Qué puede aceptarse como indicador de «competencia» y «calidad» en un profesor y en la escuela en conjunto, en su función de «resolución de problemas»?

Más concretamente, ¿qué hemos de esperar que los profesores hagan por los niños: enseñarles destrezas, prepararles para puestos de trabajo, identificar sus capacidades y limitarse a facilitar su desarrollo? Los problemas de definición de los objetivos y de los currículos podrían mitigarse si, como se ha venido haciendo en algunos países, la responsabilidad pertinente se compartiera entre la autoridad central (que establece los objetivos mínimos para todas las escuelas) y las autoridades locales o las escuelas (que especifican objetivos adicionales). En este contexto, se advertiría que algunas destrezas resultan ahora innecesarias por la disponibilidad de ordenadores. Tales destrezas habrían de ser identificadas.

En segundo lugar, los retos plantean muchas cuestiones relativas a los objetivos, estructura, contenido, métodos y tiempo concedidos a la formación del profesorado. Por ejemplo, las relaciones asimétricas que tienden a dominar las relaciones profesor-estudiante quizá necesiten atención en la formación del profesorado.

En tercer lugar, debe considerarse debidamente la posibilidad de una mayor diferenciación en la función del profesor, pues no todos los individuos realizarán exactamente las mismas tareas. Esto implica un tipo de enseñanza en equipo y, entre otras cosas, contribuye a rescatar al profesor del aislamiento del aula.

En cuarto lugar, parece existir la necesidad de establecer funciones adicionales en los sistemas educativos. Por ejemplo, se indicó que un agente que pudiera interpretar y ayudar a traducir prácticamente la política y la investigación en vigor sería de gran ayuda para los profesores.

En quinto lugar, se apreció la necesidad de entidades de apoyo que ofrezcan materiales y servicios de perfeccionamiento a los profesores, aun cuando el tipo de formación continua que brinden no sea tradicional. El estudio particular y el apoyo de los compañeros puede ser más eficaz que el procedimiento tradicional de las clases para profesores.

En sexto lugar, han de examinarse los papeles que asumen los profesores en relación con otros papeles ajenos al sistema educativo. Por ejemplo, acaso les resulte más beneficioso cooperar con sectores en los que ya se están utilizando los ordenadores, en lugar de tratar de ponerse al día con ellos por sí mismos. El poner a los estudiantes en contacto con entidades dotadas de las destrezas pertinentes puede ser el mejor enfoque que deba adoptarse.

En séptimo lugar, el perfeccionamiento del profesorado puede ser más importante que la formación inicial para hacer frente a los retos en aquellos países en los que, debido a la disminución del número de estudiantes, hay relativamente pocas personas que se incorporan a la profesión docente.

Por último, deben impartirse cursos de perfeccionamiento a los profesores directores en los países en que el director desempeña un importante papel en la gestión de la escuela.

En conclusión, el enfoque del grupo fue el del «planteamiento de problemas» en lugar de la «resolución de problemas», en armonía con la opinión de que una buena política e investigación educativas deben empezar por una adecuada identificación y formulación de los problemas y por un reconocimiento claro del contexto en que surgen éstos.

GRUPO C

Presidente: Prof. H. Stolz (República Democrática Alemana).
Ponente: Prof. K. Ingenkamp (República Federal de Alemania).

El grupo centró su atención en la formación y autoformación de los profesores, ya que estos temas incluyen aspectos de otros temas posibles, como, por ejemplo, la aptitud para la profesión docente y el éxito como profesor o como instructor de profesores en vista de las necesidades de la sociedad.

Hubo amplio acuerdo entre los representantes de diferentes países en el sentido de que tanto los investigadores generales como los investigadores educativos reconocen ciertas deficiencias en el profesor medio. Los profesores:

1. no muestran suficiente iniciativa y creatividad;

2. no hacen un uso suficiente de las oportunidades de formación y perfeccionamiento;

3. no reaccionan con la suficiente flexibilidad a los retos.

Al tratar de dar razones para tan desfavorables actitudes, el grupo se preguntó si:

— las expectativas en relación con los profesores no son excesivamente altas por falta de realismo;

— los profesores de la sociedad y la escuela no se cargan a los profesores;

— las disposiciones burocráticas rígidas no obstaculizan la flexibilidad y creatividad de los profesores;

Modos de mejorar la situación que analizó el grupo:

1. una mayor orientación de la formación del profesorado hacia la práctica y —al mismo tiempo— más ayuda para la autocrítica;

2. mayor libertad para que los profesores practiquen sus propios modos de enseñanza, incluso a riesgo de fracasar;

3. evitación de las reformas permanentes impuestas desde fuera;

4. mayor consideración a la conciencia de los problemas de los profesores.

Criterios para identificar los buenos profesores

El grupo analizó las dos cuestiones siguientes:

1. ¿cómo identificar a un buen profesor?

2. ¿cómo pueden la selección, la autoselección y la organización de la formación del profesorado contribuir a proporcionar a los jóvenes profesores el mayor número de elementos posibles para su perfeccionamiento?

Sobre el punto (1):

Algunos consideraron que no debía repetirse el error de enumerar cualidades en un catálogo de virtudes. Es la actividad del profesor y su repercusión sobre los alumnos lo que debe utilizarse como base. La profesión docente no debe elevarse a la categoría de misterio. Es más importante examinar cuáles son las condiciones necesarias para hacer eficientes a los profesores.

Contra esto se dijo que las actividades y calidades, así como las aptitudes, han de considerarse en su interacción y que la evaluación del rendimiento del profesor depende de los objetivos fijados. Se subrayó que no hay un único tipo de buen profesor, sino que la investigación (por ejemplo, en Austria) indica varios tipos de comportamiento adecuados. Las cosas resultan aún más complejas si se considera que el mismo profesor no ejerce el mismo efecto en todos los alumnos y que hay que tener en cuenta la interacción alumno-profesor.

No obstante, durante el debate se subrayaron unos cuantos modos básicos de comportamiento y ciertas cualidades, independientemente de las dificultades para ponerlas en práctica, de la libertad individual del profesor y de las definiciones dadas por la sociedad:

1. la sinceridad a los ojos de los alumnos (la acción debe corresponder a las palabras);

2. el compromiso con la sociedad, unido a la valentía civil;

3. un alto nivel de cultura general amplia;

4. curiosidad y anhelo de aprender;

5. aptitud para comunicar;

6. competencia en la materia;

7. amor a los alumnos, junto con honradez y justicia;

Se expresaron algunas dudas acerca de si esto no significaría revivir un catálogo de virtudes demasiado difícil de alcanzar. Por otra parte, se consideró que no es necesario buscar todas las cualidades en una persona en su forma más elevada, porque un equipo adecuadamente formado de profesores puede ofrecer el mismo apoyo y compensación.

Sobre el punto (2).

Comienzos y organización de la formación del profesorado

Ningún país aplica principios de selección para la profesión antes del comienzo de los estudios, puesto que no existen instrumentos válidos disponibles. En algunos casos, se empieza con un período de iniciación práctica y de orientación destinada a facilitar la autocrítica.

En todos los países, la fase de formación teórica incluye elementos de formación práctica, organizada de distintos modos, pero siempre con intervención de tutores. Es preciso desarrollar más este tipo de introducción a la práctica en el aula durante los estudios, así como la práctica docente

claramente independiente antes del examen final. Ambas deben contar para la calificación final (en los casos en que no es así). Se facilitaría el compromiso docente si se ofreciese el apoyo de tutores acompañantes durante los primeros años.

En los casos en que los profesores permanecen desempleados durante algún tiempo, debe ofrecérseles la posibilidad de mantener su cualificación o de obtener otra adicional.

Formación y perfeccionamiento del profesorado

El grupo debatió la cuestión de cómo organizar la formación y perfeccionamiento del profesorado para ayudar a los profesores a adoptar modos deseables de comportamiento. Los participantes convinieron en que sólo podrían darse respuestas provisionales, puesto que faltan investigaciones al respecto.

De los hallazgos de la investigación psicológica general cabría deducir, sin embargo, que a los profesores se les puede ayudar a mostrar iniciativa y una autonomía responsable mediante la creación de condiciones favorables y tratándoles de acuerdo con principios similares.

La necesidad de formación y perfeccionamiento ha de ser satisfecha ligando éstas a los problemas de la práctica escolar, y no imponiendo actividades obligatorias. La formación y perfeccionamiento tienen que demostrar su valor para el profesor para que sean aceptadas.

La experiencia en diferentes países tiende a favorecer la formación y perfeccionamiento descentralizados, a nivel de escuela. Se considera que el cuerpo docente, como equipo, está mejor capacitado para identificar y explicar detalladamente sus propias necesidades y para ayudar a organizar su propia formación y perfeccionamiento. La formación y perfeccionamiento a nivel de escuela puede iniciarse y continuarse con la ayuda de consejeros en materias de estudio y de consejeros de profesores.

Lo que importa, de acuerdo con la experiencia, es que los profesores se sientan comprendidos en sus problemas y que se les preste ayuda teórica y práctica para resolverlos.

GRUPO D

Presidente: Dr. H.-W. RISSOM (UNESCO).
Ponente: Dra. F. BEST (Francia).

1. *Problemas y retos*

1.1. La selección de los futuros profesores se realiza de un modo demasiado negativo y demasiado jerárquico.

Negativo: a pesar de los esfuerzos de todos los países para elevar el nivel de ingreso en los centros de formación del profesorado (nivel «avanzado», nivel «avanzado» más dos años en Francia), se recluta mucha gente que más tarde abandona los prolongados estudios universitarios.

Jerárquico: aunque ya no existe ninguna diferencia considerable en la duración de los estudios entre los profesores de secundaria y los de primaria, subsiste la jerarquía económica y social entre unos y otros.

1.2. Los problemas de la imagen social del profesor constituyen un grave reto para la formación del profesorado de primaria. En todos los países, esa imagen está decayendo. La sociedad exige cada vez más aptitudes y eficiencia a los profesores de primaria. La opinión pública les dirige cada vez más críticas, a menudo injustificadas. ¿Es la creciente feminización una de las razones de la decadencia de la imagen social? La investigación sociológica comparada acaso tendría que examinar esta cuestión.

1.3. La crisis económica, combinada con la disminución de las tasas de natalidad, permite mejorar la formación de los profesores y elevarla al nivel universitario. En los países en que no existe selección para el ingreso en los centros de formación del profesorado, muchos graduados

siguen desempleados. Lo que podría haber significado un mejor estatus social se convierte en lo contrario (República Federal de Alemania, Reino Unido).

1.4. Otro reto: la mentalidad actual tiende a *ahorrar dinero* y considera la formación y perfeccionamiento de los profesores como algo no muy eficaz en relación con los costes. Se estimula a los sistemas educativos a que abandonen la educación de tipo demasiado humanista. Lo que se pide es una formación técnica intensificada, basada en la temprana especialización, con lo que se descuida el propio desarrollo de los niños.

1.5. La democratización y la prolongación de la escolarización obligatoria no han sido todavía comprendidas por los profesores ni por la opinión pública. Los profesores siguen creyendo que tienen que formar una élite, en lugar de educar a la totalidad de la población. La idea de la democratización va decayendo un poco.

1.6. La motivación (o la falta de motivación) de los profesores también plantea problemas. La profesión no es tan atractiva como debiera ser. Además, la movilidad de los profesores de primaria es mayor de lo deseable; encuentran atractiva la vida urbana y viajan mucho. Por consiguiente, evitan el compromiso social, y la comunidad no aprecia ya su función social.

La motivación y el compromiso social están ligados, sin embargo, y deben encontrarse en tres niveles:

1. a nivel de clase y en particular de *escuela* (es decir, de comunidad escolar);

2. a nivel de actividades locales;

3. a nivel de los padres y de toda la comunidad social.

En vista de estos problemas y retos, que no son simplemente tecnológicos, sino que dependen de la opinión pública y están ligados a la imagen social de los profesores, se *confía* en que la mejora de la formación del profesorado de primaria mediante su integración en las universidades (Portugal) podría ser una solución.

2. *La formación inicial del profesorado*

Si la formación del profesorado tiene lugar en la Universidad, deberá realmente *integrar* los aspectos académico y pedagógico. No sería suficiente ofrecer estos dos tipos de formación en paralelo.

2.1. En la mayoría de los países, la formación del profesorado de preescolar y de primaria difiere considerablemente. ¿No contribuiría la formación común del profesorado a desarrollar la educacion preescolar? El ejemplo de Francia y de la República Federal de Alemania son contradictorios, pero aún así puede formularse la pregunta.

2.2. Está abierta la cuestión de si los profesores de primaria deben ser formados en instituciones especiales (tales como las «écoles normales») o exclusivamente en la Universidad. En los dos casos hay ventajas e inconvenientes. Cualquiera que sea la solución que se adopte, solamente la integración de la educación pedagógica y la educación académica condicionarán el éxito. El problema de la teoría y la práctica se resuelve de modo similar en muchos países: con un sistema de tutores o de consejeros de educación. Estos auxiliares «intermediarios» plantean el problema de la aplicación de la teoría a la práctica y viceversa. En este caso, las «teorías implícitas de quienes estudian para profesores» pueden desempeñar un papel.

2.3. La investigación de la formación inicial del profesorado se ha desarrollado de un modo similar en varios países: tras una primera etapa, la investigación, durante una segunda etapa marcada por un enfoque conductista, analizó el *comportamiento* del profesor con todo detalle, lo que condujo a unos modelos de formación del profesorado que cubrían aspectos aislados. En la actualidad estamos en una tercera fase que aspira al *desarrollo de la personalidad* del profesor: un enfoque completo de la formación del profesorado que se interesa por los conceptos educativos implícitos de los futuros profesores sin abandonar la programación para la didáctica de las materias de estudio.

2.4. Además, este tipo de investigación hace que la atención se centre en el *reclutamiento* y en los primeros años de la enseñanza, en lugar de centrarse en la formación inicial del profesorado. A través de diarios educativos personales o de notas personales y profesionales, o de entrevistas no directas analizadas subsiguientemente, se intenta percibir y comprender los *obstáculos* reales a los que han de hacer frente los profesores. Se citaron varios ejemplos. Por ejemplo, la dificultad para describir lo que uno ha hecho realmente, o para trabajar en un equipo. Una vez que este tipo de investigación ha ayudado a identificar las dificultades afrontadas durante los primeros años siguientes al reclutamiento, los modelos de formación inicial del profesorado podrían ser reformados en consonancia.

2.5. Los problemas a los que hay que hacer frente después del *reclutamiento* originan la cuestión de la formación continua.

Es una gran equivocación interrumpir la formación (como se hace en Francia cuando los profesores no pueden beneficiarse de la formación y perfeccionamiento durante sus primeros cinco años). Es precisamente en esos primeros años cuando la necesitan con más urgencia. Bélgica es partidaria de un doble sistema: los tutores atendiendo a los profesores jóvenes junto con breves seminarios.

3. *Formación y perfeccionamiento del profesorado*

3.1. La formación permanente, ya sea oficial o no, constituye un importante fenómeno cultural de nuestro tiempo, como puede verse en el número y variedad de asociaciones y organismos que lo ofrecen (Hungría, República Federal de Alemania, Francia).

3.2. La formación y perfeccionamiento institucionalizados del profesorado existe en todos los países. A menudo se ofrece durante las vacaciones o por las tardes. En varios países (Francia, República Federal de Alemania), las horas dedicadas a ella se deducen de las horas de enseñanza.

3.3. Las actividades de formación y perfeccionamiento varían en cuanto a su duración de un país a otro y de una región a otra, debido a que, en todos los países, están mucho más centralizadas que la formación inicial.

3.4. El ascenso de los profesores rara vez depende de la formación y perfeccionamiento (excepto en Luxemburgo). Por este motivo, no están suficientemente motivados para dicho perfeccionamiento: tan sólo algunos —por lo general los profesores entusiastas e innovadores— se ofrecen voluntariamente.

3.5. En ocasiones, la formación y perfeccionamiento regulares del profesorado se complementa con campañas de formación y perfeccionamiento centradas en temas tales como los estudios de informática. Así sucede en Francia y Bulgaria, donde este tipo especial de formación y perfeccionamiento es obligatorio.

3.6. La investigación de la formación y perfeccionamiento del profesorado suele demostrar que los profesores están más satisfechos de la misma que de la formación inicial. En países como Portugal, sin embargo, donde la formación y perfeccionamiento ha de compensar la falta de formación inicial, se subraya al carácter esencial de esta última.

4. *Investigación y formación*

Un modo de formar a los profesores —no utilizado con frecuencia— consiste en su *participación* en la investigación educativa. Ante todo, cada profesor ha de adoptar una *actitud* de investigador. Sin embargo, se puede ir mucho más allá y dejar que los profesores participen realmente en una investigación científicamente estructurada. Desgraciadamente esta conexión entre investigación y formación no se aplica sistemáticamente. Es una cuestión que vale la pena examinar. Esta estrategia implica la introducción a la metodología de la investigación (estadística, técnica de obser-

vación, etc.) durante la formación inicial del profesorado, tal como se practica en Luxemburgo y Portugal.

5. *Conclusión*

La investigación de la formación inicial del profesorado tendrá que continuar. Deben emprenderse estudios comparativos en profundidad a nivel internacional. La formación inicial del profesorado mejoraría si las escuelas se examinan desde una doble dimensión:

— la dimensión curricular o docente,

— la dimensión cultural, que hace que las escuelas emprendan actividades sociales y culturales, cooperen con los padres o suplan cosas que ciertas familias rotas no pueden proporcionar.

Surge así una idea revisada de una escuela abierta en la comunidad social. Podría contribuir a renovar el prestigio de la profesión docente y, al mismo tiempo, de la formación inicial del profesorado.

B I B L I O G R A F I A

BIBLIOGRAFIA COMENTADA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

MARIA JOSE SAEZ*

INTRODUCCION

La Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, al menos durante el tiempo que estuve vinculada a ella, centró su atención dentro del área de Ciencias en el trabajo experimental de Laboratorio. Considero que el tema resultaba entonces y sigue resultando ahora de sumo interés para nuestros profesores, no sólo por su indudable importancia en la enseñanza de las Ciencias, sino también porque representa una de las deficiencias más notables en nuestra realidad escolar, tanto por la escasez de medios adecuados en los Centros docentes como por la carencia de formación específica en este ámbito por parte de amplios sectores del profesorado.

Como continuación de esta preocupación personal, he realizado la presente revisión bibliográfica que se refiere fundamentalmente a libros en los que destaca el trabajo experimental como instrumento básico para la enseñanza de las Ciencias.

Quiero advertir a los lectores que esta revisión se limita al área de publicaciones del Reino Unido (salvo uno, de procedencia neozelandesa), lo que, a mi juicio, no resta interés a la obra seleccionada por ser este país actualmente uno de los más activos en la producción de este tipo de trabajos.

Los libros seleccionados, en mi opinión todos útiles para el profesorado español, se pueden clasificar por su origen en tres grupos:

— Los publicados por Cambridge University Press, que edita una colección, actualmente polémica, sobre la enseñanza de las Ciencias. Se trata, en general, de trabajos breves encaminados a esclarecer aspectos parciales del proceso de aprendizaje. He seleccionado dos de ellos, de los más útiles en el campo del trabajo de laboratorio.

— Los publicados por la «Asociación para la enseñanza de las Ciencias», organización británica que agrupa a un número muy considerable de profesores de enseñanza primaria y secundaria. Publica anualmente una gama muy amplia de diferentes tipos de trabajos para uso del profesorado y que, por su gran difusión, resulta muy representativa de lo que en este país se piensa y utiliza.

— Los publicados por un grupo de autores con planteamientos teóricos homogéneos que, a mi entender, es quizá lo más interesante que está produciendo la Universidad británica en este campo concreto de investigación. El fundamento teórico es el constructivismo y sus ideas y realizacio-

* Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de la Universidad de Valladolid.

nes se difunden principalmente en forma de comunicaciones breves a través de la revista «Studies in Science Education», publicada por la Universidad de Leeds.

GRUPO 1.°

1. WOOLNOUGH, B. y ALLSOP, T.: *Practical work in science.* (Cambridge Science Education Series. Cambridge University Press, 1986).

La serie editada por R. Ingles, profesor de Didáctica de Ciencias en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Durante catorce años, fue profesor de Química en la enseñanza secundaria (16-18 años) en Escocia, Inglaterra y Uganda. Actuó en los años 70 como evaluador del Proyecto Nuffield de Química, lo que le valió ser el editor de la serie revisada de este Proyecto. Fue también asesor en política educativa del Ministerio de Asuntos Exteriores.

A lo largo de su carrera, su interés se ha centrado ininterrumpidamente en las dificultades intrínsecas del aprendizaje de las Ciencias, análisis que dirige al profesorado en formación y al profesorado en ejercicio. Se preocupa asimismo por las connotaciones culturales que reviste la enseñanza de las Ciencias en la sociedad actual.

Los autores, ambos profesores de la Universidad de Oxford en la actualidad, fueron profesores en la enseñanza secundaria durante un espacio breve de tiempo y se interesaron después por el análisis de la metodología en la enseñanza de las Ciencias, la importancia de los trabajos prácticos, la relación entre Ciencia y Tecnología y la conveniencia de una Ciencia integrada en la enseñanza primaria (11-16 años).

El libro se plantea bajo el punto de vista de la situación imperante hoy día en la enseñanza de las Ciencias Experimentales en Inglaterra. En este país, dedican una gran parte del horario lectivo al trabajo práctico en el laboratorio, trabajo que se realiza en pequeño grupo (3 a 4 alumnos) y que, en opinión de los autores, es necesario para una buena enseñanza. Piensan, sin embargo, que hay que replantearse sus fundamentos, su desarrollo y sus rendimientos. Consideran, además, que el momento actual es el más adecuado para evaluar una trayectoria «experimentalista» de casi cien años, de forma que se pongan de manifiesto los enfoques correctos en función de las necesidades a las que el trabajo experimental debe responder. En este sentido, los autores dejan clara desde el principio su afinidad por el enfoque constructivista pero, quizá por las características de la serie, no presentan datos experimentales que puedan apoyar su valoración sobre la importancia del trabajo de laboratorio.

El contenido del libro se extiende en seis capítulos en los que se analizan globalmente:

— Los problemas y las posibilidades del trabajo experimental en la práctica docente diaria.

— Las experiencias acumuladas durante los casi cien años de este enfoque.

— La necesidad de una racionalización y renovación de los trabajos prácticos en la enseñanza de las Ciencias.

Los autores parten de la idea de que los trabajos prácticos se utilizan fundamentalmente para confirmar o ejemplificar aspectos teóricos de las Ciencias y se convierten así en una serie de ejercicios que, con aparatos más o menos modernos, conducen hacia la consecución o refuerzo de un aprendizaje conceptual previamente adquirido. Su importancia radica más sobre el conocer que sobre el hacer.

Los trabajos prácticos así planteados sólo consiguen mantener a los alumnos entretenidos en actividades y aparatos (con la pretensión de que tal actividad debe conducir inexorablemente hacia un conocimiento correcto), pero poco tienen que ver con los procesos intelectuales inherentes a una verdadera metodología científica. La filosofía que subyace a este tipo de enseñanza pone su énfasis en la adquisi-

ción de conocimientos, desligándola del proceso mismo de investigación.

Observan además la ya, a mi juicio, probada ineficacia de los trabajos prácticos como estrategias para «aprender la teoría» porque, si bien es verdad que existe a veces una relación entre ambas cosas, no está claro en absoluto que dicha relación tenga las características de una correspondencia causal inequívoca.

Por todo ello, discrepan seriamente con la idea de que este planteamiento convierta la Ciencia en algo real para los alumnos. Se pueden conseguir con él, sin embargo, objetivos educativos deseables como la mayor motivación del alumnado, la habilidad manipulativa en el uso de aparatos y la tenacidad y honradez que caracterizan el trabajo científico. Pero, en el fondo, cuando los trabajos prácticos se plantean como estrategias para verificar la teoría (o incluso para «descubrirla» de forma direccionista) están contribuyendo a la tradicional separación entre teoría y práctica, dejando sin sentido una visión integradora que estimule la construcción de un pensamiento científico auténtico.

En definitiva, el objetivo de «aprender la metodología científica» a base de ejercicios prácticos así planteados resulta imposible de alcanzar. Los autores lo dejan ver en forma de pregunta que guía el desarrollo del libro: «En nuestras escuelas se hace trabajo práctico, pero ¿es esto Ciencia?». Su respuesta es contundente: califican el trabajo práctico de las escuelas británicas como poco eficaz porque no consigue un alto grado de motivación en el alumnado, el nivel de destrezas adquiridas es bajo y la Ciencia que se presenta carece de realismo.

Comienza el libro con una revisión histórica breve, a partir de la creación, en el siglo XIX, de la «School Inquiry Comission» que en una de sus publicaciones afirma: «La verdadera y correcta enseñanza de la Ciencia no consiste únicamente en aprender hechos científicos, sino en habituar a los alumnos a observar, razonar por sí mismos sobre lo observado y a exponer las conclusiones obtenidas al analizar e interpretar los experimentos realizados». Los autores, tras su análisis histórico en el que el Proyecto Nuffield tiene especial mención, reconocen que la enseñanza de las Ciencias que ha tenido lugar bajo estos planteamientos es independiente de la actividad intelectual constructiva de los que aprenden y supone admitir que la «buena enseñanza» consiste en implantar conocimientos en los estudiantes bajo la autoridad indiscutible del profesor, por más que se disimule esta transmisión cultural bajo el disfraz de unos ejercicios prácticos perfectamente dirigidos y controlados.

En este punto, los autores introducen su visión del problema centrándolo en tres aspectos:

— el trabajo práctico debe liberarse de la limitación que supone la enseñanza de la teoría.

— hay razones suficientes para justificar el trabajo práctico en sí mismo, como es la comprensión del conocimiento y de la metodología científica.

— el trabajo práctico debe utilizarse con el objetivo de descubrir. Es aquí donde, a mi juicio, centran los autores el debate en su justo término, la relación entre redescubrimiento y aprendizaje.

Pasan, a continuación, a analizar los objetivos de los trabajos prácticos, cuya realización justifican plenamente en la enseñanza de las Ciencias y que perfilan el enfoque que, a su juicio, ésta debe tener: desarrollo de destrezas científicas prácticas, adiestramiento actitudinal (resolución de problemas) y aproximación a los fenómenos naturales.

A pesar de que realizan un estudio por separado de estos tres aspectos, recalcan la necesidad de que se traten conjuntamente porque la separación de alguno de ellos reduce y trivializa la Ciencia. Consideran, muy acertadamente en mi opinión, que la actividad científica es un todo que supone más que la suma de las partes.

Novedoso y especialmente interesante resulta el tercer aspecto mencionado, lo que llaman «la aproximación o toma de

contacto con los fenómenos naturales» y que supone la ineludible necesidad de conectar la enseñanza de las Ciencias con la realidad. Presentan un testimonio muy ilustrativo en boca de un alumno: «cuando lo hago me lo creo», que desplaza el tradicional «lo hago y lo entiendo». Aparece así la actividad práctica como un prerrequisito para un aprendizaje en el que la comprensión teórica se trabajaría «a posteriori», lo que permite distinguir entre la toma de contacto con un fenómeno y su comprensión teórica.

En el análisis de la aproximación a la realidad no olvidan resaltar la influencia que la práctica ejerce como factor motivador en las futuras carreras profesionales de los estudiantes, por lo que de atractivo pueda resultar para muchos de ellos.

Terminando el libro se plantea el interesante debate sobre la relación Ciencia-Tecnología, no resuelto aún en nuestro país y en el que la contribución de la obra puede ser estimable. Simplificando por mi parte, los autores reducen la Tecnología a una aplicación de la Ciencia que conviene desarrollar no sólo en el ámbito académico sino también en el extraescolar. Acompañan su argumentación con un diseño comparativo entre el proceso científico y el tecnológico sumamente útil.

Finaliza el libro con un interesantísimo capítulo en el que se analiza la relación teoría-práctica como una de las implicaciones más importantes de la enseñanza de las Ciencias. En él, los autores introducen el parámetro social, hasta aquí eludido, pero en el que no ahondan con la suficiente profundidad.

Se trata, en resumen, de un libro interesante por lo que tiene de análisis de situaciones pasadas y presentes en la realidad escolar británica, análisis que puede contribuir significativamente al enfoque que los trabajos prácticos de laboratorio adquieran en el desarrollo curricular de las reformas educativas actualmente en marcha en nuestro país.

Como crítica a la obra se podría argumentar su adscripción a la pedagogía «por objetivos», pero, en la medida que analiza el proceso histórico, apunta su visión crítica del desarrollo de innovación curricular británica de los años sesenta y de los errores durante él cometidos, centrados simplistamente en la dotación de aparatos y recursos didácticos y no en un replanteamiento de la filosofía curricular. De especial interés, a este respecto, resulta el capítulo cuarto donde se enmarca la particular visión de los autores sobre el papel de los trabajos prácticos de laboratorio.

2. KEMPA, R.: *Assesment in science.* (Cambridge Science Education Series. Cambridge University Press, 1986).

El autor de este libro, miembro de la Universidad de Keele, se ha interesado a lo largo de toda su carrera por el aprendizaje de los conceptos científicos y la metodología para conseguirlo. Presidente y moderador de la Comisión examinadora de Química de la Universidad de Londres, ha desarrollado nuevas técnicas de valoración y examen. Desde el año 82 es miembro del comité de la Assessment of Performance Unit (APU).

El autor concibe la valoración del aprendizaje como una parte del proceso global educativo cuyas finalidades se extienden desde la apreciación del progreso de los alumnos hasta el control necesario para el mantenimiento de los niveles deseados. En su opinión, es este aspecto del proceso educativo (junto con el desarrollo curricular) el que se encuentra en mayores perspectivas de cambio y afirma que este cambio puede influir de manera decisiva sobre la práctica docente.

Se propone hacer de este libro una revisión valorada de la naturaleza y contexto de los exámenes que se están llevando a cabo, con el fin de plantear posibles soluciones a los problemas existentes. Sus destinatarios son fundamentalmente los profesores de Ciencias de la enseñanza secundaria en el Reino Unido.

A lo largo de los nueve capítulos en que se divide el libro, el autor analiza y contextualiza los exámenes en función de los objetivos que se pueden conseguir con

ellos, no sólo en la situación escolar sino también en la selección de candidatos para acceder a ciertos puestos de trabajo, lo que añade una perspectiva interesante no siempre presente cuando se debate el tema de los exámenes entre nuestros profesores.

Merece la pena señalar los valores que Kempa reconoce en los exámenes: valoración del progreso en el aprendizaje, diagnóstico de dificultades, estímulo individual y evaluación de la efectividad del currículum.

En su breve análisis histórico, centrado básicamente en la situación actual del Reino Unido, advierte sobre el peligro de cometer determinados errores como la redacción de programas pormenorizados que restrinjan excesivamente la elección del profesor en cuanto a metodología y enfoque de las Ciencias.

De forma rápida y concisa, analiza los exámenes bajo el punto de vista técnico, relacionándolos con lo que cada tipo puede medir, es decir los clasifica en función de la naturaleza y de la calidad de la información que proporcionan. Esta clasificación se presenta de forma esquemática, lo que facilita su consulta y comprensión.

Más tarde analiza los datos técnicos derivados de la naturaleza y la calidad informativa de los distintos tipos de examen. La introducción de los parámetros «precisión» y «exactitud» aproxima su análisis al método científico, entendidos éstos como fiabilidad (es decir, repetibilidad) de los datos y como proximidad al standard externo. Traduce luego estos términos al contexto educativo y los identifica con «validez» y «realismo». Analiza los diferentes tipos de validez, los criterios y los métodos usados para su determinación. Entra también detalladamente en el concepto de realismo, condición necesaria pero no suficiente para la validez, y aborda el tema, muy complejo en mi opinión, de los sistemas de referencia.

Terminando el estudio general, se centra en la valoración de los conocimientos y destrezas propias de la Ciencia. Tras reconocer la tarea cognitiva como la clave del proceso educativo, hace una reclasificación de la taxonomía de Bloom atendiendo a la especificidad del área científica. Todo ello lo acompaña de ejemplos prácticos, lo que añade claridad y amenidad. No olvida mencionar la importancia del lenguaje para la comunicación científica.

La valoración de las habilidades psicomotoras es tratada en un interesante capítulo. El autor sitúa estas habilidades incluida la observación, dentro del proceso de investigación científica, lo que le lleva a conceptualizarlas y, dada su relevancia, a analizarlas por separado de los aspectos congnitivos y actitudinales, si bien insiste en que los tres actúan conjuntamente en el mencionado proceso de investigación científica.

La valoración de las actitudes merece otro capítulo interesante y novedoso por lo que tiene de explicitación de una serie de valores que con frecuencia funcionan «secretamente» en la mente de los profesores. Considera el autor que el problema de la valoración de actitudes reside en la búsqueda de parámetros que permitan su traducción a criterios observables, como pueden ser la adopción de medidas de seguridad o la permanente mentalidad crítica. Entre las técnicas valorativas en este campo recomienda la entrevista, la observación sistemática, etc.

En mi opinión, subyace a este planteamiento la consideración de que el interés o el entusiasmo personal representan con frecuencia factores determinantes en la formación de un buen profesional, por encima de los resultados de un test de inteligencia, consideración que comparto plenamente.

Dentro de la línea anterior, dedica un capítulo al tema de los «perfiles» que tanto se utiliza actualmente en Europa (enseñanza de adultos, formación profesional) y que debate también en términos de validez y realismo.

El libro termina dedicando dos capítulos al tema de los exámenes británicos

para los que plantea una serie de propuestas alternativas que pueden resultar otras tantas aportaciones al debate actual en nuestro país.

GRUPO 2.°

3. NELLIST, J. y NICHOLL, B., editores: *Ase science teacher's handbook* (Londres, Hutchinson, 1986).

Este libro parte de la base de que el profesorado de Ciencias, debido al desarrollo acelerado de esta materia y a su creciente incidencia en el mundo de hoy, se encuentra sometido a la tensión del cambio permanente, tensión que concuerda con las expectativas mundiales de un cambio educativo que va desde la renovación curricular hasta una nueva concepción de la profesión de enseñante. La proliferación de publicaciones sobre temas educativos y el interés generalizado hacia cuestiones relativas a la organización de las clases, la valoración del aprendizaje o las teorías cognitivas tienen tales correlatos en la realidad del mundo científico, su evolución y su proyección social actual que justifican plenamente, a juicio de los autores la inclusión de las Ciencias Experimentales como disciplina obligatoria en la formación de los niños.

El libro, producto de la colaboración de una veintena de profesores, pretende facilitar informaciones, desde opciones diversas, acerca de la significación de la profesión de enseñante y, más en particular, del profesor de Ciencias en el mundo actual. Se centra fundamentalmente en la discusión de una gama de alternativas propuestas desde diversos sectores del profesorado referentes a los cambios necesarios en la práctica docente y las políticas educativas correspondientes.

Los autores, todos profesores (en su mayoría de alumnos comprendidos entre los siete y los dieciséis años), pretenden contribuir al cambio curricular examinando las estructuras y metodologías necesarias para que la Ciencia sea «para todos» y ayudando al profesorado a hacer su trabajo más fácil y efectivo. Lo que, a mi juicio, consiguen a través de este manual, práctico y sencillo, en el que se debaten cuestiones decisivas como:

— ¿Por qué enseñar Ciencia a todos?

— ¿Cómo estructurar la enseñanza de la Ciencia?

— ¿En qué consiste la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias?

— ¿Cómo verificar el aprendizaje de las Ciencias?

— ¿Cómo se debe organizar todo lo concerniente a la enseñanza de las Ciencias?

— ¿Cómo administrar, organizar y aprovechar los recursos didácticos propios de las Ciencias?

A lo largo de los diversos capítulos se plantea una de las cuestiones básicas (y, a mi juicio de mayor originalidad) del libro: la justificación por motivos de incidencia social, tanto en la actualidad como en sus perspectivas de futuro, de la inclusión de las Ciencias en todo el currículum educativo. Esta cuestión conduce a los autores al planteamiento de cómo se establece el conocimiento científico. Y, lejos de adoptar posiciones personales, se limitan a presentar los diversos enfoques significativos existentes, proponiendo a los profesores la adopción del que más se adecúe a sus criterios y la adaptación de éste a las características de sus alumnos y de sus cursos.

En este punto de vista subyace el concepto de la profesión de enseñante y de desarrollo profesional que adoptan los autores. Consideran que la definición de la filosofía educativa del profesor es un paso ineludible en su formación profesional y no dudan en otorgar al profesor el papel de protagonista en esa formación que debe tener carácter permanente. Interesante resulta señalar que el desarrollo profesional así entendido encaja perfectamente con las ideas de Stenhouse tan bien desarrolladas por John Elliott.

Al tratar de la estructuración didáctica

de las Ciencias, los autores ponen el énfasis por igual en los aspectos relativos a conceptos, procesos y destrezas científicas, apuntando como la Física, la Química y la Biología pueden organizarse desde un punto de vista común, respetando las peculiaridades de cada materia, pero intensificando sus similitudes.

Acerca de cómo debe enseñarse la Ciencia, se vuelve al planteamiento diversificador y se presentan las diferentes teorías (Piaget, constructivismo, etc.), haciendo hincapié en la dinámica de grupos como técnica para el aprendizaje por comprensión. Los autores entienden que la responsabilidad máxima de los profesores es asegurar que los alumnos aprenden y esto les lleva a cuestionarse el por qué y el para qué de los programas. Definen aquí los objetivos de la enseñanza de las Ciencias como:

— convertir a los chicos en ciudadanos de un mundo tecnificado.

— estimular su curiosidad.

— potenciar el trabajo cooperativo.

También determinan las tareas fundamentales del profesor:

— conocer a sus alumnos, escuchándoles y siguiendo su trabajo.

— presentar el material del curso.

— organizar y conducir la clase.

Se clarifica aquí una vez más la profesión de enseñante, como la de un experto en enfoques, que usa el más adecuado en cada momento. Se acompaña este concepto con una amplia lista de posibilidades, todas ejemplificadas, de inestimable valor práctico para el profesorado.

Los autores, al igual que Kempa, consideran los exámenes como parte del proceso de aprendizaje y les conceden gran importancia para sustentar las acciones del profesor con una visión de feed-back. Se introducen las características de la evaluación formativa y de la evaluación sumativa. Presentan y discuten la opinión que con respecto a este tema mantiene la revista SSCR (necesidad de separar la valoración de tareas de la valoración de procesos) y dan su parecer acerca de los aspectos valorables de ambos.

Apoyan sin ambigüedad la necesidad de mantener permanente y correctamente informados a los estudiantes en todo lo que se refiere al tema de su evaluación.

Se extienden sobre la valoración de actitudes y los problemas que conlleva. Admiten que ciertas actitudes son valorables como la capacidad de trabajo en grupo, la apertura a la comunicación, la iniciativa personal, la capacidad de tomar decisiones, etc., pero advierten enseguida sobre las dificultades inherentes a todo juicio sobre las características personales de los alumnos. Por ello, los autores se ven en la necesidad de discutir y aclarar en qué medida pueden ser valoradas las actitudes de un alumno, lo que para ellos supone tener en cuenta el contexto (es decir, los otros alumnos) y los distintos grados de intensidad en que pueden presentarse dichas características. Previenen sobre la invalidez de una valoración basada en un subjetivismo extremo pero recuerdan (y lo hacen desde su posición de enseñantes) que esta valoración actitudinal se realiza habitualmente aunque casi siempre permanece oculta. En este sentido, su explicitación puede contribuir a la claridad en la relación profesor-alumno y a un mayor grado de objetividad.

Abordan también el tema de los «perfiles», pero quizá por los niveles del profesorado que representan (primaria y secundaria) no los aceptan como medio de valoración, aunque sí los consideran informaciones útiles. Hacen una lista detallada de los aspectos que deben incluir los perfiles, decidiéndose por los que años atrás utilizaron los Consejo Escolares.

Con el tema de los recursos didácticos, el libro se muestra tremendamente realista para lograr la máxima efectividad. Analiza el laboratorio sin separarlo de los aspectos organizativos del departamento, de la organización escolar y del apoyo técnico que el trabajo de laboratorio requiere (número de profesores necesario, organi-

zación de las clases prácticas, etc.). En definitiva, el estudio de los recursos no se limita a los materiales sino que influye aspectos organizativos y humanos, todo ello presentado en forma de tabla que recoje múltiples posibilidades.

Dentro de los aspectos organizativos, los autores se muestran claramente partidarios de una estructura departamental que recomiendan para todas las materias, no sólo para Ciencias. No olvidan incluir entre las funciones del departamento el desarrollo personal de los profesores y su promoción profesional, con lo que, aunque de forma superficial entran en la perspectiva política.

También tiene el libro un capítulo dedicado a la búsqueda de recursos económicos y su utilización, con independencia de las dotaciones por la vía administrativa regular.

Añaden una serie de anexos sobre temas monográficos de interés como pueden ser las medidas de seguridad en los laboratorios, los niños con problemas físicos y mentales, las relaciones con otras áreas del currículum, etc.

Resulta importante mencionar las fuentes documentales utilizadas por los autores, en las que, además de las habituales publicaciones o comunicaciones de profesores y expertos, incluyen las de instituciones y organismos que tienen competencias educativas en el Reino Unido.

En definitiva, un manual interesante, de uso muy sencillo y recomendable para todos los profesores de Ciencias ya que es fruto de la reflexión de otros colegas docentes. Llama especialmente la atención su visión crítica, la capacidad analítica y la claridad expositiva, así como la importancia que dan a la comunicación en el proceso enseñanza/aprendizaje.

GRUPO 3.°

4. OSBORNE, R. y FREYBURG, F.: *Teaching in science. The implications of children sciencie.* (Londres, Heineman, 1985).

Se trata de uno de los libros mejores, más claros y completos escritos por profesorado universitario. Es producto de la Universidad neozelandesa en la que destaca la gran figura del malogrado R. Osborne, fallecido en accidente de automóvil en 1985.

El libro, con un planteamiento constructivista, está destinado a profesores de Ciencias y a personas interesadas en el desarrollo curricular. Se divide en cinco partes que responden a las cuestiones:

— El planteamiento del problema.

— Hacia soluciones concretas.

— Consideraciones a tener en cuenta.

— Hacia un modelo de enseñanza.

— Implicaciones del currículum en la enseñanza.

Los capítulos dedicados a centrar el problema describen las técnicas que han utilizado los autores (con una sólida preparación teórica) para descubrir los conocimientos o preconceptos que poseen los alumnos al empezar a estudiar determinados conceptos. Pasan a continuación a analizar la naturaleza de las ideas de los alumnos. Dan mucha importancia a esta fase porque tradicionalmente ha sido obviada en el diseño curricular y, en consecuencia, los profesores han comenzado a trabajar desconociendo las ideas de los chicos e ignorando el significado que pueden tener para ellos los nuevos conceptos que se pretenden desarrollar.

A partir de este punto, el libro va ilustrado permanentemente con ejemplos recogidos por los autores en su trabajo de campo. Demuestra con claridad la discrepancia existente entre el pensamiento del profesor y el pensamiento del niño en cuestiones tales como lo que hay que hacer en las actividades propuestas, las conclusiones a que ambos llegan, etc.

En la segunda parte del libro, que consta también de varios capítulos firmados por diversos autores, se comienzan a desgranar los problemas de comunicación antes mencionados y se aportan ideas para

resolverlos. Así, por ejemplo, el problema de la comprensión lingüística supone estudiar detenidamente el significado correcto de los términos que se van a utilizar y concretar también aquellos otros de significado múltiple, etc. Aunque no se plantea explícitamente, esto significa, en mi opinión, trabajar en la línea de una enseñanza para la comprensión, estudiada por autores como J. Elliott y D. Ebutt en el Proyecto TIQL.

Analizan a continuación cómo los estudiantes de 11 a 16 años construyen en su mente las nuevas ideas y cómo el profesor puede influir sobre esa construcción. Admiten como punto importante el hecho de que esas ideas les resulten próximas a los alumnos con lo que destacan la importancia de la vida cotidiana en el aprendizaje. Como consecuencia, la existencia necesaria e inevitable de estos preconceptos supone asumir la presencia de errores de partida en los alumnos. Presentan aquí una relación de los errores más frecuentes en Física, Química y Biología recogidos en todos los trabajos publicados sobre ellos hasta 1985.

Estudian después las discrepancias existentes entre profesores y alumnos en torno a las actividades propuestas en clase, especialmente las que tienen como objetivo llegar a determinadas conclusiones. Para su correcta realización apuntan la necesidad de que los alumnos hagan suya la pregunta, comprendan perfectamente el ejercicio con su estrategia y los recursos disponibles y discutan tranquilamente las conclusiones obtenidas a la luz de las que el profesor esperaba que obtuvieran.

En este punto, el libro alcanza toda su utilidad porque los ejemplos recogidos son muy representativos de lo que se quiere enfatizar. Resulta interesante un texto de Tasku y Lambert en el que se describe detalladamente todo el proceso recorrido por un profesor que plantea a un grupo de alumnos el reconocimiento del almidón y cómo esta actividad es llevada a cabo con absoluto éxito o, lo que es igual, comprendida perfectamente por el grupo. Como conclusión de estos capítulos, el libro define el papel del profesor, que debe tener como objetivo ayudar a los alumnos en estos aspectos:

— Posibilitar la comprensión de lo que debe aprenderse al empezar la lección.

— Posibilitar la obtención de un método que les lleve a encontrar soluciones.

— Posibilitar que se generen conclusiones razonables derivadas de la experiencia.

— Posibilitar la comprensión del fenómeno desde el punto de vista científico.

Los autores critican a continuación la teoría del aprendizaje de Ausubel, en los mismos términos que R. Driver, para apoyar la teoría propuesta por Wittrock. La estudian detenidamente y hacen especial énfasis en la necesidad de comprender cómo los estudiantes procesan la información que se les suministra.

Con este planteamiento del aprendizaje, en mi opinión fundamentalmente realista, definen lo que el profesor puede llevar a cabo y entran así a definir todas las características de un «facilitador» del aprendizaje, en el sentido más riguroso usado por la investigación en la acción. Refrescante resulta observar cómo estos autores no desdeñan el papel de la memoria en el aprendizaje, tan denostada por su abuso en la enseñanza tradicional, pero que en absoluto justifica su omisión, como una función más a desarrollar dentro del complejo mundo educativo.

Confieren al profesor tres tareas de gran importancia e interés: la de innovador, la de experimentador y la de investigador, dentro nuevamente del modelo de investigación-acción y de la estrategia de estudio de casos, tema en el que no se detienen.

Los dos capítulos dedicados al planteamiento de un modelo de enseñanza-aprendizaje vienen firmados por R. Osborne y McGrove conjuntamente y constituyen un estudio comparado de modelos de inigualable claridad, incluyendo la totalidad de ellos desde el año 76 hasta el más moderno de Rowell y Davison del 83. Se extienden a continuación en su modelo y dedican un capítulo completo a ejemplificarlo

con el tema concreto de la Electricidad, que ilustran prolijamente con comentarios de alumnos y de profesores y que se puede resumir de esta manera:

— Fase preliminar. El profesor debe entender el concepto que va a desarrollar desde el punto de vista científico, así como el pensamiento del alumno al respecto y el suyo propio.

— Fase primera. El profesor debe centrar el tema en clase.

— Fase segunda. Clarificación de los estudiantes mediante la discusión.

— Fase tercera. Aplicación del concepto. Metodología de resolución del problema.

La parte final, relacionada con los apéndices que se incluyen, son datos, descripciones y estrategias de cómo han llevado a cabo su trabajo, las personas que han colaborado y las implicaciones que de todo ello surgen.

El epílogo señala cómo los proyectos de este tipo ayudan individualmente al profesorado y son empresas de tipo cooperativo. Difícil resultaría mejorar el resumen que los autores hacen de su propio libro. En definitiva, un gran libro de un grupo de trabajo del que se espera más en el futuro.

5. DRIVER, R.: *The pupil as scientist?* (Londres, Open University Press, 1983).

Este libro es uno de los que tiene actualmente publicados Rosalind Driver, profesora de la Escuela de Educación de Leeds y directora de un grupo de trabajo fuertemente implantado en el Reino Unido. Este grupo publica una revista, «Estudio sobre la enseñanza de las Ciencias», que, a pesar de su corta existencia, ofrece unos trabajos imprescindibles para toda persona interesada en el tema.

Comienza la autora con una frase de Einstein llena de contenido: «...la ciencia no es un conjunto de leyes, un catálogo de hechos, sino la creación de la mente humana inventando libremente ideas y conceptos. La teoría física pretende hacer un boceto de la realidad, estableciendo conexiones con el mundo de las sensaciones e impresiones».

En este libro, con estructura claramente distinta del anterior, se tratan los mismos temas y se apoya la misma alternativa global como modelo. La presentación y el contenido resultan más homogéneos quizá por limitarse al pensamiento de una sola autora que desarrolla sus ideas a lo largo de los nueve capítulos de que consta el libro.

Se parte de la existencia de ideas preconcebidas (preconceptos) en los alumnos por lo que se rebate el inductivismo como estrategia en la enseñanza de las Ciencias. Su intención es adentrarse en el análisis de las estructuras alternativas de los estudiantes para aprender Ciencias y, en particular, de cómo las experiencias de laboratorio pueden influir sobre ellas. Analiza la capacidad de observación como modo importante de aprender, sobre todo en el trabajo práctico. En su opinión, la complejidad de los fenómenos a observar determina de alguna manera una parte de los roles que el profesor debe desempeñar.

Constata con ejemplos, como en el libro anterior, la presencia de errores conceptuales en los niños y analiza cómo se produce el aprendizaje en clase. Lo novedoso de su planteamiento consiste en la importancia y el valor que la autora concede a la invención e imaginación en el proceso de aprendizaje. Usa como ejemplo el proyecto americano SCIS para la mejora del currículum de Ciencias y en el que el proceso de aprendizaje se concreta en tres puntos:

— Los estudiantes exploran por su cuenta el fenómeno, lo que les aproxima al conocimiento del mundo real.

— Interviene el profesor definiendo el concepto, lo que permite a los alumnos organizar sus ideas.

— Los estudiantes aplican ese concepto a una amplia gama de situaciones reales.

La experimentación de este proyecto ha puesto de manifiesto que la primera etapa

consume la mayor parte del tiempo. Una vez que se ha introducido el concepto, éste resulta ser una herramienta útil de pensamiento que acorta la longitud de la tercera etapa.

La autora trata en este punto el importante papel que juega la imaginación en el proceso de aprendizaje, al usarla para sustituir las viejas ideas. La consideración de una nueva idea en la que aún no se cree necesita contar con la imaginación y la inventiva, necesaria ésta también en la interpretación de los datos observados que constituye una característica del trabajo experimental.

Plantea lo erróneo de la enseñanza tradicional al enfatizar que los trabajos de los alumnos deben presentar por separado los métodos, los resultados y las conclusiones porque esta separación es propia de la mente adulta pero no funciona así la mente de los niños. Es más, presenta tal empeño como una inhibición de la estructura mental infantil. Critica también el uso del término «conclusión» porque supone la existencia de una sola interpretación. Propone como ejercicio fundamental la discusión en grupo para obtener distintas interpretaciones, a partir de las cuales deben aparecer hipótesis que sirvan de base para establecer diseños exprimentales conducentes a probar las diversas alternativas.

Dedica los últimos capítulos a criticar las teorías del desarrollo congnitivo de Piaget y Ausubel desde el punto de vista constructivista que la autora defiende.

6. DRIVER, R., GUESNE, E. y TIBERGHIEN, A.: *Children's ideas in science.* (Londres, Open University Press 1985).

Se trata del libro más reciente de R. Driver, escrito en colaboración con otros profesores universitarios, lo que permitirá a los lectores conocer las últimas aportaciones de esta autora y de su grupo a la enseñanza de las Ciencias. En él se estudia fundamentalmente cómo las ideas de los alumnos cambian y se desarrollan con la enseñanza. Pretende dar una visión práctica sobre este tema a los profesores, huyendo de planteamientos academicistas.

De los diez capítulos de que consta el libro, ocho de ellos se destinan a tratar las ideas de los estudiantes sobre temas concretos (en su mayoría de Física).

Comienza la autora haciendo una introducción breve en la que se pregunta por las características de los preconceptos que poseen los alumnos con el fin de plantear sobre ellas un modelo de aprendizaje. Al considerar, que este modelo está absolutamente condicionado por los preconceptos, la autora proporciona una serie de ideas sobre las que trabajar para que la comprensión de los alumnos sea lo más precisa posible.

En los capítulos siguientes los diversos autores analizan temas como la luz, la electricidad, el calor, etc., mostrando cómo han propiciado su aprendizaje y logrado su comprensión. Presentan las experiencias prácticas que han realizado, los diálogos con los alumnos y los preconceptos que han detectado e indican el momento en que debe darse por concluido un proceso de aprendizaje o la comprensión de un concepto. Los autores aclaran asimismo (igual que en el libro de Osborne, antes reseñado) los significados precisos que otorgan a los términos y palabras claves del libro.

Especialmente interesante me ha resultado el estudio que Erickson y Tiberghien hacen en el capítulo cuarto sobre el conocido tema del «Calor y la temperatura», en el que destaca la organización y profundidad.

Termina el libro con un capítulo, a modo de resumen, que firma la autora con Tiberghien y Guesne. En él, tratan una serie de aspectos que deben tenerse en cuenta cuando se diseña un currículum, como, por ejemplo, la búsqueda de actividades que permitan a los alumnos explicitar sus ideas antes de comenzar el proceso de aprendizaje de un concepto.

En definitiva, un trabajo interesantísimo, también por ser fruto de la colaboración de diversas Escuelas de Educación e investigadores en este campo, cuya lectura recomiendo a todos los interesados en la enseñanza de las Ciencias aunque no sean especialistas en Física.

RESEÑAS DE INVESTIGACION

RESEÑAS DE INVESTIGACION

EL CONOCIMIENTO DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE ACERCA DE SI MISMO: ASPECTOS FISIOLOGICOS Y PSICOLOGICOS

INSTITUTO

ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.

EQUIPO INVESTIGADOR

Director: Del Val, J.

Colaboradoras: Del Barrio, C., y Moreno, A.

DURACION

(XIII Plan) 1984-85

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

Comprende dos partes bien diferenciadas. La primera se dedica al estudio de las concepciones del niño acerca de la enfermedad y los procesos relacionados con ella. La segunda estudia las nociones del niño sobre el pensamiento y el cerebro; es, por tanto, un estudio sobre la evolución del «metaconocimiento». En ambas partes se persiguen tres objetivos fundamentales:

- Conocer qué representación poseen los niños de 4 a 14 años de tales conceptos.
- Trazar su evolución con la edad.
- Integrar la explicación de dicha evolución en el marco de la teoría general del desarrollo según Piaget y la Escuela de Ginebra.

METODOLOGIA

En ambas partes la recogida de datos se realiza a través de la entrevista individual con un cuestionario flexible, siguiendo el método clínico propuesto por Piaget.

La muestra de la primera parte se compone de 100 niños entre 4 y 13 años, con 10 sujetos por cada uno de los 10 grupos de edad, la mitad niños y la mitad niñas. El interrogatorio comprendía los siguientes temas:

- Comprensión e información de la noción de enfermedad: definición de enfermedad.
- Enfermedades conocidas, diferenciación entre síntoma y enfermedad, y
- Tipología de la enfermedad: clasificación y grados de severidad.

En la segunda parte, la muestra era de 50 sujetos de 6, 8, 10, 12 y 14 años, con 10 niños de cada edad, la mitad niños y la mitad niñas. Los temas objeto de las preguntas eran:

- La noción de «pensamiento» en general;
- El cerebro y sus funciones y

— Aspectos diferenciales en el pensamiento (plantas, animales, recién nacidos, etc.).

A partir de los datos así recogidos se presentan respuestas aparecidas a cada edad y en algunos casos se categorizan los posibles tipos de respuesta, indicando en cada edad el número de niños que la producen.

RESULTADOS

En cuanto a la noción de enfermedad, la autora encuentra un lento progreso en los niños desde los síntomas más evidentes y los aspectos perceptivos más sobresalientes hasta definiciones más abstractas que relacionan síntomas, causas y consecuencias. En las edades más tempranas, los conceptos sobre salud y enfermedad son más subjetivos y determinados por la experiencia personal de cada uno, evolucionando ligeramente hacia criterios más objetivos.

En lo referente al pensamiento y el cerebro, parece que los niños de la muestra no tienen un gran conocimiento sobre el tema. El pensamiento es concebido de forma eminentemente coloquial: como una actividad continua, que aparece en situaciones específicas; relacionado con la reflexión sobre sí mismo y con cierta noción de trabajo y esfuerzo. La única evolución con la edad aparece en cuanto a la presencia constante del pensamiento en todas las actividades humanas. El cerebro es asociado sobre todo con las actividades mentales, y prácticamente nada con las motoras e involuntarias; la relación entre la mente y el cuerpo se percibe —cuando se llega a hacerlo— de forma vaga y confusa.

DESCRIPTORES

Desarrollo infantil, conocimiento de sí mismo, metacognición, formación de conceptos, noción de pensamiento y de enfermedad, educación para la salud.

A. F.

EL PROBLEMA DE LA AUTO-CONCIENCIA EN EL NIÑO DE PREESCOLAR Y CICLO INICIAL A PARTIR DE LA OBRA DE PIAGET

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Alcalá de Henares.

EQUIPO INVESTIGADOR

Investigador principal: Lacasa, P.

Colaboradores: Pérez, Concepción. Pérez, Carmen.

DURACION

(XIII Plan) 1984-86

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

La presente investigación se plantea el estudio de diferentes cuestiones relativas al tema de la «autoconciencia», que se desarrollan de forma sucesiva en los siguientes capítulos:

1. Revisión, desde una perspectiva teórica, de las investigaciones dedicadas a determinar las diversas dimensiones que incluye el conocimiento de sí mismo, en niños de 4 a 8 años.

2. Análisis, desde un contexto práctico y cuasi-experimental, del proceso a través del cual el niño va construyendo su «autoconocimiento» en interacción con el conocimiento del mundo físico.

3. Análisis del proceso de toma de conciencia de la acción propia, desde la perspectiva teórica piagetiana; en concreto, de las posibles diferencias que se producen en ese proceso en función del tipo de acción que los niños realicen: lógico-matemáticas, causales y automáticas.

4 y 5. Análisis de la facilidad o dificultad que representa para dicho proceso el hecho de que las acciones se realicen en unas situaciones u otras, o que se manipulen diferentes clases de materiales. El problema se plantea a propósito de dos tipos

de acciones: lógico-matemáticas y automáticas.

6. Análisis, a la luz de los resultados y por medio de un ejemplo concreto, de cómo se plantea en la escuela el problema del «conocimiento de sí mismo».

METODOLOGIA

Correspondiente a cada uno de los capítulos ya señalados.

2. Experiencia 1 y 2. Población de 20 sujetos. Entrevistas individuales. Diálogo sobre la atribución de vida y/o conciencia a una serie de objetos, animales, etc.

3. Estudio experimental. Población de 40 sujetos. Entrevistas individuales. Realización de tres tipos de tareas: Proceso de toma de conciencia de una seriación, de una acción automática, de una acción causal.

4. Estudio experimental. Muestra de 60 sujetos. Realización de tareas de seriación utilizando diferentes materiales: cubos, cartulinas, listones de madera.

5. Experiencia 1 y 2. Muestra de 16 niños. Entrevistas individuales. Realización de la tarea propuesta por Piaget —«la marcha a cuatro patas»— y respuestas a las preguntas del experimentador en cinco situaciones diferentes. Construcción de una figura humana «de pie» y «a cuatro patas» con diferentes materiales.

6. El conocimiento de sí mismo en una programación didáctica: Elaboración de un protocolo —recogida sistemática de información—. Análisis de los objetivos y actividades propuestas en el libro-guía y en la ficha de los niños y, asimismo, de dos aspectos de interés: cómo se plantean la relación entre «acción y representación» y las situaciones en las que interviene el propio cuerpo.

RESULTADOS

Se establecen, entre otras, las siguientes conclusiones relativas a:

1. La toma de conciencia de la acción propia.

— Se plantea la necesidad de ampliar la perspectiva teórica desde la que Piaget analizó las relaciones entre «la acción y la representación». El problema que se plantea es si existe entre ambas una «separación radical» o es preciso aceptar distinciones graduales.
— Entendiendo el proceso en los términos piagetianos —considerando «la toma de conciencia de la acción propia» como un proceso que supone reconstruir en el plano de la representación y del símbolo lo que ha sido adquirido en el nivel de la acción—, existen *diferencias intrasujeto* en relación con el nivel de desarrollo alcanzado en la toma de conciencia en función del *tipo de tarea* que el niño debe realizar. Existen también diferencias entre los grupos de preescolar y ciclo inicial examinados en relación con los niveles alcanzados en cada una de las tareas/acciones (lógico-matemáticas, causales, automáticas).

En las tareas lógico-matemáticas es donde los niños manifiestan comportamientos más complejos, tanto en el nivel de la acción como en el de la representación que construye de ella, jugando un importante papel los contenidos sobre los que el niño ha de proyectar estructuras: *contenidos y estructuras parecen interactuar.*

— Las acciones realizadas por el niño que tienen las propiedades de: ser esencialmente motoras, ser automáticas —al menos en sus primeros momentos— y donde el papel de los objetos queda reducido al mínimo, son las que presentan *mayores dificultades* que cualquier otra cuando se trata de tomar conciencia de ellas.

Se indican las siguientes situaciones como facilitadoras del proceso de toma de conciencia: interacción con el experimentador; verbalización de la acción mientras se realiza; descripción oral; manipulación de otros materiales.

2. El problema de «la autoconciencia» y la educación.

— Los objetivos relacionados con el conocimiento de sí mismo, con el compor-

tamiento social o con el conocimiento de la naturaleza, ocupan un lugar mínimo en el contexto total de objetivos. La mayoría de ellos se refieren al desarrollo cognitivo de estructuras lógico-matemáticas.
— No existen actividades encaminadas a este tipo de conocimiento ni a fomentar la interiorización de la propia actividad. Parece existir una disociación entre objetivos y las actividades propuestas.

DESCRIPTORES

Psicología evolutiva, Psicología y Educación, Educación básica.

G. C.

MADUREZ DEL NIÑO Y EDUCACION PREESCOLAR

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Zaragoza.

EQUIPO INVESTIGADOR

Dirección: Medrano, M.ª G.

Colaboradoras: Campo, A.; Azón, J.; Bermués, A.; Gorría, M.ª D.; Echevarría, C.

DURACION

(XIII Plan) 1984-85.

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

Se trata de evaluar y comparar la eficacia predictiva de dos procedimientos de diagnóstico:

— Una ficha de observación de madurez para la lectura y la escritura, elaborada a tal efecto.
— Dos tests de madurez lectora: ABC de Lourenço Filho, Test Imizan.

Este objetivo específico se enmarca dentro de otros objetivos de carácter general que pretenden poner en marcha toda una serie de condiciones para conseguir:

— Intensificación de la edición personalizada con el fin de respetar el ritmo de aprendizaje del alumno.
— Preparación de una metodología adecuada, que cree un ambiente estimulador y gratificante.
— Preparación adecuada de los maestros, para potenciar su capacidad de observación.
— Disponibilidad de datos objetivos en cuanto al proceso madurativo del alumno.
— Colaboración estrecha y positiva con los padres de familia.

METOLODOGIA

Con el fin de comprobar la eficacia predictiva de ambos procedimientos de diagnóstico, se ha llevado a cabo un estudio correlacional comparativo con los datos procedentes de la observación de las muestras y los resultados obtenidos en los tests. Para dicha comprobación se han tenido en cuenta los resultados de las evaluaciones —dirigidas a la comprobación de las adquisiciones relativas a la lectura y escritura— realizadas al final de: 2.º año de párvulos, 1.º y 2.º de EGB.

— Pruebas de evaluación utilizadas:
  - Segundo parvulario: pruebas oral y escrita, reconocimiento, recuerdo, comprensión, creatividad.
  - Primero y segundo de EGB: pruebas oral y escrita, respuestas a preguntas sobre un texto dado, texto libre.
— Sujetos: dos grupos de 33 y 34 alumnos, respectivamente. Seguimiento sistemático de ambos grupos desde párvulos hasta segundo de EGB.

Asimismo, y en el marco de los objetivos generales, se introdujeron modificaciones en la metodología de preescolar que, efectuado de manera más directa en la lectura y escritura, incidieron en la marcha de la actividad en el aula: sustitución del método silábico por un método global apoyado fundamentalmente en la com-

prensión de la palabra. La eficacia del nuevo método se comprobó a través de: la actitud positiva hacia la escuela, el interés por la lectura, la ausencia del silabeo, la ausencia del problema ortográfico de unión de palabras y la comprensión lectora. Se recogieron las opiniones de las pruebas por medio de una encuesta.

RESULTADOS

Por una parte, se observa que:

- Los coeficientes de correlación obtenidos muestran el mayor valor predictivo de la observación de las muestras con respecto al valor predictivo de los test de madurez lectora.
- Los resultados muestran un coeficiente de correlación aceptable entre los datos del diagnóstico obtenidos a través de las pruebas IMIZAN y FILHO y los resultados reales de los alumnos.

Por otra parte, con la nueva metodología utilizada:

- Se ha confirmado que los niños manifiestan un considerable interés por las actividades realizadas en el aula, y de manera especial por la lectura y la escritura.
- Se ha constatado que en ningún niño aparece el problema del silabeo.
- Las palabras se repiten en su sentido unitario y de mensaje significativo, por lo que no surge la dificultad ortográfica que se deriva de captar los elementos silábicos de manera independiente y carente de sentido.
- Las diversas evaluaciones muestran una total comprensión lectora.

DESCRIPTORES

Educación preescolar, Procedimientos de diagnóstico, Método de enseñanza.

G. C.

IMPLANTACION DE PROGRAMAS DE LENGUAJE COMPENSATORIO EN EL CONTEXTO ESCOLAR DE GALICIA

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Santiago.

EQUIPO INVESTIGADOR

Director: Domingo E. Gómez Fernández.

Investigadores: Adela Nogueira García, M.ª José Salas Abeledo; M.ª Teresa Pulido Picouto.

Colaboradores: Marina Alvarez Bustelo; Rosa Conde Diéguez; Francisco Javier Rodríguez Díaz; Miguel Martín Caro; José Fraga Santos.

DURACION

(Plan XII) 1983-84

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

En el marco general del desarrollo de mejoras educativas a los sectores menos favorecidos en cuanto a la estimulación lingüística en Galicia, se pretende, en primer lugar, determinar los efectos de la preescolarización en el rendimiento escolar; en segundo lugar, analizar las disposiciones hacia la lectoescritura de los preescolares gallego y castellano hablantes; y por último, se pretende determinar un perfil diferencial de habilidades psicolingüísticas de los escolares gallegos de EGB.

En una segunda parte del trabajo se presenta un programa de educación compensatoria lingüística en desarrollo.

METODOLOGIA

1. *Determinantes de las competencias lectoescritoras en preescolares de Galicia.*

A. *Variables:* V.I.— Castellano parlantes-gallego parlantes. Edad: 4, 5 años. Sexo. Area de procedencia (extrarradio, rural, urbana).
V.D.: Puntuaciones en la escala disposicional (D_1 y D_2) de M. Lobrot.
B. Muestra: 216 sujetos preescolares de 4, 5 y 6 años.
C. *Instrumentos:* Series disposicionales (D_1 y D_2) de M. Lobrot.

D. *Análisis estadísticos:* Homogeneidad, índice de dificultad, fiabilidad, diferencia de medias.

2. *Efectos de la preescolarización en escolares gallegos.*

A. *Variables:* V.I.— Preescolarización, sexo.
V.D.— Madurez conceptual (test Boehm de conceptos básicos), funciones cognitivas y lingüística (test de Illinois de habilidad psicolingüísticas, ITPA).
B. *Muestra,* 80 sujetos: 40 preescolarizados-40 no preescolarizados; 47 niños y 33 niñas; 1.º EGB de 6 y 7 años.
C. *Instrumentos:* Test Boehm de conceptos básicos, test de Illinois de habilidades psicolingüísticas, ITPA.
D. *Análisis estadísticos:* Análisis de Clusters, homogeneidad, índice de dificultad, análisis de varianza, diferencia de medias.

3. *Análisis de las habilidades psicolingüísticas de castellano y gallego parlantes.*

A. *Variables:* V.I.: Castellano parlantes-gallego parlantes, sexo, rendimiento académico, hábitat, nivel de estudios materno.
V.D.: Asociación visual y auditiva, comprensión visual y auditiva, fluidez léxica, expresión motora, integración visual y auditiva, memoria secuencial auditiva y visomotora.
B. *Muestra:* 84 sujetos.
C. *Instrumentos:* Test de Illinois de habilidades psicolingüísticas., ITPA; test CPM de Raven.
D. *Análisis estadísticos:* Ajuste de curvas, índice de dificultad, homogeneidad, fiabilidad, correlaciones, análisis factorial, diferencias de medias.

RESULTADOS

1. *Determinantes de las competencias lectoescritoras en preescolares de Galicia.*

Se encuentran diferencias significativas entre los distintos grupos en función de la edad, el grupo lingüístico (castellano-parlante/gallego-parlante) y el hábitat (extrarradio-rural/urbano), a favor de los niños castellano parlantes y los niños urbanos. No se encuentran diferencias en función del sexo, ni entre los grupos de procedencia extrarradio y rural.

2. *Efectos de la preescolarización en escolares gallegos.*

Se encuentran diferencias significativas entre los niños no preescolarizados y los preescolarizados, a favor de estos últimos, en cuanto a madurez conceptual, asociación visual y auditiva, fluidez léxica y memoria secuencial visomotora. No se encuentran diferencias significativas en función del sexo.

3. *Análisis de las habilidades piscolingüísticas de castellano y gallego parlantes.*

Se encuentran diferencias significativas: a) en función del sexo, a favor de las niñas, en asociación visual y memoria secuencial visomotora; b) en función del rendimiento académico en asociación auditiva, fluidez léxica e integración auditiva; c) en función del nivel de estudios materno en asociación auditiva, a favor de los niños con madres con estudios medios y de bachiller frente a aquellos con madres con estudios primarios y superiores; d) en función de su entorno lingüístico (castellano-hablantes/gallego-hablantes), a favor de los castellano-hablantes, en comprensión auditiva, fluidez léxica y memoria secuencial auditiva y visomotora. No se encuentra diferencias significativas en función del hábitat rural-urbano.

DESCRIPCIONES

Preescolarización, lenguaje, bilingüismo, disposición para la lectoescritura, habilidades psicolingüísticas, educación compensatoria.

G. G.

REGLAS GENERALES
PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán sus manuscritos (con dirección de contacto) al Director. Este los enviará al Consejo de Redacción para su selección de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la Revista de Educación.

2. Todos los trabajos deberán ser presentados a máquina, por duplicado, en hojas tamaño DIN-A-4 por una sola cara, a dos espacios.

3. La extensión de los trabajos no sobrepasará las treinta páginas.

4. Previo a cada artículo deberá figurar un resumen en español que no exceda de 150 palabras.

5. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:

a) Libros: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, título del libro subrayado, lugar de edición, editorial y año de edición.

b) Revistas: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, título del trabajo, nombre de la revista subrayado, número de volumen subrayado, número de la revista cuando proceda, entre paréntesis, año de publicación y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.

6. En las citas textuales irá entrecomillado y seguido por el apellido del autor de dicho texto, año de publicación y la página o páginas de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

7. Las tablas deberán ir numeradas correlativamente y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el número de la Tabla a insertar en cada caso. Los títulos y leyendas de las mismas irán en otras hojas, asimismo numeradas.

8. Los gráficos se presentarán en papel vegetal o fotografía. (Nota: Una presentación con poco contraste hace imposible su publciación.)

9. El consejo de redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

10. La corrección de pruebas se hace cotejando con el original, sin corregir la ortografía usada por los autores.

REVISTA DE EDUCACION

284

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Centro de Publicaciones