

## 2. Estudios



### La dificultad número uno, por ANGELES GALINO

La impresión de que todo está por hacer es característica de las épocas de crisis. Sin embargo, esto es cierto sólo a medias. En cualquier orden hay bastantes cosas hechas, pero de repente, adquirimos la evidencia de que lo hecho no sirve. Este es el caso de la formación del profesorado en España; mientras no se resuelvan, todas las soluciones que puedan adoptarse para la reforma de la enseñanza, encontrarán siempre en la falta de formación adecuada del profesorado el *handicap* número uno.

Y lo bueno es que la situación anterior tenía su explicación, que no su justificación. Mientras un sistema de enseñanza sea, como el nuestro hasta el presente, fuertemente *selectivo*, su profesorado cumple con desempeñar dos funciones: la de expositor-conferenciante y la de juez. Explicar y calificar, han sido hasta ahora los cometidos prácticamente inapelables del profesor. El sistema aparentemente no falla, porque de cualquier grupo de muchachos, en cualquier materia y con cualquier método de enseñanza, puede enuclearse una minoría que «sigue», pasa la barrera de los exámenes y se inserta en los huecos tradicionales que por ley de vida se producen siempre en la sociedad. Resulta curioso que —desde esta perspectiva— un profesor que posea el arte de complicar las cosas y extremar las dificultades de las barreras produce el efecto óptico de «levantar el nivel». Un profesor exigente se ha identificado muchas veces

con un buen profesor. Y con razón, si se sigue pensando desde el interior del sistema: repartir una torta pequeña entre muchos —demasiados— comensales. Siempre hay muchos opositores para pocas plazas, demasiados estudiantes para pocos puestos universitarios o de bachillerato. ¿Cómo si no 334.353 alumnos libres en nuestra enseñanza media? Y, lo que es peor, demasiados niños —¿750.000, actualmente en España?— para los puestos escolares de primaria. El arraigado malthusianismo de nuestros profesores debe situarse en este contexto social.

#### PERO HOY SE PIENSA DE OTRA MANERA

¿Quién será capaz de valorar los recursos humanos que como residuos marginales van quedando en los diversos niveles del camino? Urge construir el balance anual de la «mortalidad» escolar y, lo que es más difícil, conocer la historia de esas frustraciones en su dimensión social y aun biográfica. Si un alumno no alcanza un *nivel* previsto está claro que no siempre podrá achacarse a falta de aplicación o de aptitudes. Hay todo un mundo de incógnitas que deben despejarse antes de proceder a la «amputación» de ese miembro. Junto a los factores de toda índole que han de analizarse, tanto

hereditarios como sociales, se sitúa el de la formación del profesorado que ahora nos ocupa.

Bien entendido que el estudio de este factor sólo provisionalmente y por razones de método puede abordarse como dato autónomo, puesto que únicamente adquiere significación real dentro de todo el conjunto socio-escolar. Consiguientemente las exigencias de su formación tampoco deben concebirse como una respuesta lineal y unilateral. La preocupación para conseguir una auténtica renovación de los cuerpos docentes ha de tener en cuenta la «red de causalidad», político-cultural en que se inscriben. La educación viene a ser una *unitas multiplex* que recibe su *coherencia interna* de un conjunto de relaciones que se derivan de las realidades antropológicas, culturales, sociales y políticas del país en un momento dado.

Reformar la educación es algo que no se consigue sólo con reformar los planes de estudios, los programas y los cuerpos docentes, es decir, infiriendo exclusivamente en el llamado sector «de la educación formal». Hay que actuar al mismo tiempo en la reconversión cultural y profesional de los profesores en ejercicio, y en aquellos aspectos de la política social que regulan los *incentivos*, así como en aquellos otros de la política retributiva que determina los *salarios*. Mientras estos sectores que, como se ve, comprometen varios departamentos ministeriales, no actúen conjuntamente, no existen bases para una política de la educación con medianos vuelos. Para desarrollar todos los recursos humanos de un país o una región no debe descuidarse ninguna de las directrices de esta estrategia.

Hechas estas salvedades, la formación del profesorado presenta dos aspectos claramente separables. El primero, referente a los contenidos científicos, lo proporcionan hoy los Institutos de Enseñanza Media a los maestros y las Universidades a los licenciados. De él no vamos a ocuparnos en este artículo sabiendo que la reforma universitaria introducirá probablemente importantes modificaciones. Interesa, en cambio, aquí, la otra cara de la formación, que responde justamente al oficio de *enseñar para formar*, propia del profesor. Si ahora por razones muy atendibles se respetan las

Escuelas Normales, instituciones beneméritas expresamente dedicadas a la formación de profesorado que desempeñan un formidable cometido atendiendo a cincuenta mil futuros maestros, y hoy en trance de aplicar reformas muy recientes, nada impediría en el orden de los principios concebir la formación de todo el profesorado con el criterio de *unidad pluridimensional* que se atribuía más arriba a la educación.

### **LAS FUNCIONES DEL PROFESORADO, RECTORAS DE SU CAPACITACION**

Planteémonos como punto de partida una relación de las funciones que parecen deseables y aun prioritarias en quienes han de dirigir la formación de las jóvenes generaciones. Enumeradas provisionalmente y a título más bien indicativo, no se podría prescindir de las siguientes:

- Proporcionar en clase y fuera de clase situaciones adecuadas para el desarrollo de las actitudes de convivencia social.
- Cultivar las capacidades personales y colectivas de la clase como grupo, para descubrir valores éticos y estéticos.
- Estimular el ejercicio intelectual mediante el dominio de los conocimientos instrumentales y con ello las capacidades de expresión, comunicación y juicio propio.
- Iniciar en el uso de los medios de autoinformación que ofrece el mundo moderno.
- Atender las exigencias de la educación física como autodomínio y expresión de la interioridad.
- Orientar al alumno en el conocimiento de la propia personalidad.
- Despertar las capacidades originarias de creación.
- Responder a las necesidades sociales estimando la persona humana como un fin en sí, y como un ser con capacidad de servicio abierto a la trascendencia.

Así se diseñan unas nuevas dimensiones del profesor que lo acercan a la figura de un orientador experto o de un *leader*.

Los objetivos mencionados son cometidos indeclinables de la formación humana que tienen vigencia en todos los niveles, desde la escuela maternal hasta la Universidad. No basta respetar tales cometidos, han de ser activamente promovidos, y si nos mantenemos en el plano pedagógico más ofrecidos que impuestos. Para conseguirlos, respondiendo a través de ellos a las nuevas necesidades de la sociedad moderna y a su fenómeno principal, *la incorporación de las clases populares a la cultura*, planificadores y legisladores han de contar con el personal docente como pieza clave —no única— del sistema. Hay que capacitar al futuro profesorado y dar opciones de transformación al que ya se halla en ejercicio.

Ahora bien, para esta función que es nueva, parece obligada la configuración de organismos también nuevos. Estos organismos o entidades de carácter indiscutiblemente universitario —¿interfacultativo?— habrán de ser provistos de estructuras administrativas y pedagógicas adecuadas a su misión. Sin olvidar las exigencias, digamos, geotopográficas, que hacen del urbanismo universitario uno de los capítulos más interesantes del urbanismo total. Supongamos para comodidad de la exposición que tales entidades se designan con el nombre ya propuesto de *Institutos de Ciencias de la Educación*. Siempre habrá que concebirlos como entidades capaces de plantearse y responder orgánica y renovadamente a los diversos problemas de formación del profesorado.

Tres zonas principales nos parecen condensar los cometidos que plantea esta formación:

*Las prácticas de la docencia* donde el contacto inicial con las realidades educativas debe poner a prueba las aptitudes e intereses profesionales del candidato a profesor. *La metodología de las materias propias de la titularidad*, que relaciona —en subordinación de medio a fin— los contenidos científicos concretos o zonales con los objetivos precisos de cada etapa de la educación. *La preparación fundamental*, destinada a proporcionar las bases científicas de los pro-

cesos de la educación, tanto por lo que se refiere a la orientación personal del alumno como a las técnicas de control de resultados y de dirección de grupos.

## LOS ASPECTOS PRACTICOS DE LA FORMACION DOCENTE

En 1769 Olavide escandalizaba la opinión pública porque pretendía anexionar un hospital clínico a la Facultad de Medicina de Sevilla. Con relación a los aspectos prácticos de la capacitación profesional, los cuerpos docentes se hallan al nivel de los médicos hace doscientos años.

Tales aspectos de la formación han sido entre nosotros tradicionalmente descuidados. Hasta ahora se ha intentado preparar al profesorado a través de clases teóricas previas al ejercicio de la enseñanza. Consiguientemente los futuros profesores reciben directrices y soluciones a problemas que nunca se han planteado. La experiencia de los últimos años en cursos de *Perfeccionamiento del Profesorado en ejercicio* ha demostrado que las cuestiones didácticas y psicopedagógicas interesan vivamente a quienes han ejercido siquiera sea por breve tiempo la enseñanza. La actitud de estos profesores, motivados ya, desde la realidad misma, contrasta con la actitud de quienes se acercan a la pedagogía carentes de problemática personal en este campo. El contacto directo con la enseñanza desde el primer momento condicionaría positivamente el despertar de intereses en torno a estos temas.

Las prácticas de enseñanza que se requieren no son en absoluto las que ahora se realizan. No proponemos que el estudiante entre precipitadamente en un Instituto para escuchar la clase del catedrático y salga con la misma precipitación. Tampoco los llamados Seminarios Didácticos deben convertirse en una mesa redonda de preparación a las oposiciones. Las prácticas, al contrario, exigen que el futuro profesor llegue al centro antes de la entrada de los alumnos y lo abandone después que éstos terminen; que dedique parte de su tiempo a las clases de su especialidad y parte a los servicios generales del establecimiento.

La organización de prácticas docentes suficientemente motivadoras, debería ser uno de los principales cometidos de los Institutos de Ciencias de la Educación. Estos habrán necesariamente de disponer de centros piloto que dependan de ellos tanto en su régimen como en la selección y promoción del personal. Son instrumentos auxiliares absolutamente indispensables para la aplicación y experimentación. Les corresponde ser establecimientos modelo que expresen de manera concreta cómo debe procederse. Ofrecerán a los estudiantes demostraciones prácticas del funcionamiento de nuevos métodos y tipos de organización escolar. El personal seleccionado, las instalaciones adecuadas al servicio pedagógico que pretenden ejemplificar y el material didáctico empleado, deben contribuir al carácter modélico que les corresponde. Se trata de unas escuelas-laboratorio en estrecha dependencia de las funciones investigadoras de los institutos. Su ausencia constituye hoy día uno de los aspectos más deficitarios y criticables de las Secciones de Pedagogía en las Facultades de Filosofía y Letras, que hacen la figura correspondiente e impensable a la vez, de una sección de Biología sin laboratorios, en la Facultad de Ciencias.

Sin embargo, la capacidad de tales Centros de Aplicación es limitada; deben responder más a necesidades de la investigación que a resolver el problema, en verdad masivo, de las prácticas docentes de los futuros profesores. Estas prácticas deberán realizarse en su mayor parte fuera de ellos, en centros ordinarios de enseñanza, aunque todos los alumnos de los Institutos mencionados puedan aspirar a observar en los Centros de Aplicación conociendo su funcionamiento y tomando, de algún modo, contacto con ellos.

Esto plantea el importante problema de la vinculación de los Institutos de Ciencias de la Educación con la red escolar circundante a fin de lograr una estrecha colaboración destinada a beneficiar ambas partes.

## **METODOLOGIAS ESPECIALES**

La metodología de la enseñanza, o mejor aún, la dirección del aprendizaje de un sector cualquiera de conocimientos o habi-

lidades, ya pertenezcan a la llamada cultura general, ya al campo de la preparación profesional está hoy en trance de profunda transformación. Por eso, las didácticas especiales constituyen quizá el máximo «desafío» en la empresa de la formación del profesorado. Las materias fundamentales que todo maestro ha de conocer no presentan más dificultad que su apropiación y reducción a las posibilidades de tiempo ofrecidas por el Curso de Formación. Para las prácticas, en principio, se dispone de la red de institutos y colegios del país. Pero una didáctica científica de las materias o grupos de materias, tal como éstas deben impartirse a los distintos niveles, sencillamente no existe.

Sin embargo, hechos fundamentales del mundo moderno exigen una puesta al día de nuestros procedimientos de enseñanza. En primer lugar el contenido de las materias ha sufrido una profunda transformación: se impone un nuevo enfoque de las mismas y la renovación oportuna de los programas. Este es el caso de la matemática, de las ciencias físico-químicas y naturales; de la lingüística y la fonética para los programas de lenguaje. El extraordinario desarrollo de las ciencias físicas y químicas, por ejemplo, exige a juicio de los expertos que los programas de tales materias, para cualquier nivel, incluido el bachillerato, por supuesto, sean revisados y renovados al menos cada cuatro años. La omisión de este criterio se patentiza en la falta de estructuración lógica de nuestros programas, en la abundancia de tópicos y en el exceso de materia que condiciona librescamente la enseñanza. Con un mal programa, un buen profesor a fuerza de tacto y de «oficio» puede salvar la situación, pero es radicalmente inadmisibles que un departamento universitario tenga que plantearse experiencias con grupos paralelos de alumnos de Bachillerato para seleccionar técnicas y procedimientos de enseñanza, trabajando sobre la base de un programa hace tiempo superado. La única solución estará en prescindir de él y trabajar sobre «lo que debía ser», pero a nadie se le oculta el carácter de «abstractismo» y divorcio de la realidad que, adoptando como sistema, entraña semejante proceder.

Por otro lado, las ciencias del comporta-

miento humano han descubierto aspectos hasta ahora desconocidos del desarrollo del escolar que deben ser incorporados y aprovechados cuanto antes. Por imperativo de moral profesional, quien enseña debe conocer los factores y situaciones que motivan o inhiben el aprendizaje, las dificultades del mismo y las leyes de su transferencia. Las nuevas provincias psicopedagógicas descubiertas por las leyes del desarrollo de la personalidad, parecen destinadas a constituir el patrimonio obligado de quien aspira a la profesión docente.

Finalmente ha surgido una tecnología completa de los medios de comunicación que se introducen progresivamente en los ambientes escolares: laboratorios de lenguas, films, televisión educativa, diapositivas, cintas magnetofónicas, enseñanza programada. Técnicas que pueden alterar radicalmente la función del profesor, y destinarle incluso a perder su razón de ser, si se le reduce a mero dispensador de conocimientos.

Todo ello exige una elaboración experimentalmente justificada de la metodología de las materias o grupos de materias afines, que se imparten en todos los niveles. Insistimos en todos los niveles para evitar, por ejemplo, que la matemática utilice una didáctica moderna a partir de la enseñanza media con niños a los que varios cursos de primaria han afianzado concienzudamente en los antiguos procedimientos. Junto a la metodología especial de cada materia, han de considerarse los grupos de materias afines. Dado el carácter del último ciclo de la educación básica, sus profesores deberían ser capaces de enseñar dos o tres materias, como, por ejemplo, ciencias experimentales y matemáticas; geografía, historia y lengua vernácula, o bien lengua materna y lenguas modernas; latín y lenguas romances, etc. Sobre todo porque la enseñanza en este ciclo no debe ser especializada. Pero además los profesores de formación polivalente pueden acoplarse con más facilidad en el horario escolar de un establecimiento dado. Debería hacerse todo lo posible para eliminar de nuestro sistema los «profesores itinerantes» que van apresuradamente de colegio en colegio para dar el mayor número de clases posible, con pérdida evidente de tiempo en los despla-

mientos y de continuidad en el trabajo con los alumnos de un mismo centro.

La formación didáctica especializada así concebida tendrá que impartirse por *un equipo de profesores* en estrecha colaboración creadora, bajo la dirección de un catedrático o profesor de Universidad que mantenga relación directa con la enseñanza en otros niveles. Por un lado están los especialistas de la materia o zona de conocimientos de que se trate: profesores permanentemente al día, que han dedicado algunos años a repensar su especialidad y el significado que ésta tiene en la formación total del hombre y, dado el caso, del profesional; que han reflexionado sobre la historia de esta ciencia en orden a elaborar los procesos de redescubrimiento que pueden hacerla accesible. La dirección del trabajo del alumno que postulan los métodos activos exige una información al día sobre libros de prácticas, suministro de aparatos, montaje de laboratorios, resistencia de materiales, aun aceptando siempre que el profesor ha de ser capaz de construir por sí mismo dispositivos didácticos sencillos. Junto a los especialistas mencionados colaborará el pedagogo o pedagogos familiarizados con las modernas técnicas de enseñanza y organización escolar, puesto que una y otra —la didáctica y la organización— se postulan y condicionan mutuamente. Para programar una materia —perdóneseme la redundancia— hay que poseer nociones de programación y haber experimentado los conjuntos significativos para cada nivel de alumnos, a fin de incluirlos equilibradamente en una situación de aprendizaje donde las asignaturas —si es que aún tiene sentido hablar de asignaturas— no se consideran jamás aisladas, sino en conexión con las demás.

La organización de los aspectos prácticos de la enseñanza requiere buenas dotes de organización. El programa del desembarco en Normandía comprendía a lo que parece nueve gruesos volúmenes, y todos sabemos que el éxito de los experimentos depende del detalle con que han sido preparados.

Las experiencias deben ser concebidas y previstas en función del método de enseñanza utilizado, de la organización escolar de los centros y, en definitiva, de acuerdo con los fines que rigen todo el proceso edu-

cativo. Como la teoría y la práctica están implicadas en una misma estructura lógica, la enseñanza debe ser a la vez teórica y experimental.

La colaboración de expertos en la especialidad correspondiente y de expertos en pedagogía —*team teaching*— permitirá la reestructuración de programas, el establecimiento de técnicas de enseñanza experimentalmente controladas, los juicios objetivos sobre material didáctico: medios audiovisuales, textos —escolares y de consulta—, fichas de trabajo individual, uso de *tests*, elaboración de pruebas objetivas, control de resultados, etc. Sólo un esfuerzo semejante puede garantizar el destierro de la rutina metodológica hoy reinante. Por desgracia, ésta se halla sólidamente apoyada en la falta de mentalización por parte de los principales responsables—examinadores, directivos y padres— que juzgan la *cantidad* de conocimientos, haciendo caso omiso de su coherencia, apropiación personal y aplicabilidad de los mismos. Refuerza esta situación el problema económico, por el elevado presupuesto que requiere el montaje, dotación de material, mantenimiento de laboratorios y seminarios especializados. Añádase, pues, no es el momento de disimular dificultades, la necesidad de un personal auxiliar que ayude al profesor en su tarea de preparación del trabajo propio y de los alumnos. La enseñanza experimental y los métodos activos son más caros y requiere nuevas habilidades en el profesor, que no deja por eso de ser pieza insustituible del engranaje.

Existe, además, el problema del tiempo; el aprendizaje es necesariamente más lento. Si se siguen métodos activos de enseñanza, es preciso acortar el contenido de los programas. Lo que pierden de abigarrado «enciclopedismo» lo ganan en adaptación al ritmo de asimilación de los alumnos y a los procesos normales de aprendizaje no puramente memorístico.

En resumen, las metodologías especiales implican un planteo a nivel universitario de los problemas didácticos de las enseñanzas a diversos niveles y postulan un conocimiento actualizado y práctico de la «estrategia» de su aprendizaje. Esto obligará a los Institutos de Ciencias de la Educación a considerar como elementos clave de su or-

ganización los departamentos de metodologías especiales. Anexos a ellos deben existir laboratorios, jardines botánicos y huertos experimentales, bibliotecas, seminarios especializados y cuantos servicios auxiliares puedan considerarse necesarios.

## PREPARACION PEDAGOGICA FUNDAMENTAL

No se trata en absoluto en formar licenciados o especialistas en pedagogía, sino de otorgar una preparación mínima que haga de un experto en cualquier sector del saber, un educador. Que le proporcione los conocimientos indispensables para situar su tarea docente al servicio de la verdadera educación del alumno y le capaciten para integrar su función personal en el conjunto de profesores con el que colabora.

Para una situación como la apuntada, las soluciones deberían apoyarse en *la unión orgánica de los aspectos prácticos y teóricos* de la formación del profesor. La inserción real en las tareas escolares requiere una fundamentación psicopedagógica que ayude a juzgar las realidades vividas en los centros de educación, a descubrir su problemática y a justificar las soluciones correctas.

Las complejas enseñanzas que habrían de responder a este cometido podemos denominarlas provisionalmente como *fundamentos de la educación*. Se comprenden en ellos, desde luego, los fines de la educación; sus condicionamientos sociales, económicos, políticos y religiosos; los temas de la comunicación docente y otros por el estilo que abordan aspectos esenciales de la educación. Un capítulo fundamental vendría dado por el estudio científico del alumno, sin olvidar la psicología social y la sociometría como medio del conocimiento de los grupos y de la situación concreta de cada alumno en las agrupaciones escolares. Otro gran apartado abarcaría problemas de legislación, administración y organización escolar en España.

Deben preponderar los aspectos prácticos y «experienciales» de los nuevos métodos de trabajo al servicio de una educación socializada y personalizada, dejando para especializaciones ulteriores de quienes lo

deseen, la fundamentación teórica de los mismos. Las principales cuestiones de tecnología pedagógica pueden estudiarse a través de experiencias o ser discutidas en mesas redondas.

Los Institutos de Ciencias de la Educación se verán obligados para completar estos cometidos a organizar cursos monográficos u optativos relacionados con las especialidades correspondientes: Historia de la educación, Educación comparada, Sociología de la educación, Orientación escolar y profesional, y cuantas materias permitan a los futuros profesores cooperar más eficazmente al cultivo de sus aptitudes y a las necesidades de la reforma de la educación.

\* \* \*

Tanto los aspectos prácticos de la formación como la teoría de las enseñanzas especializadas y los fundamentos psicopedagógicos del quehacer educativo a los que acabamos de referirnos, deben naturalmente concebirse como partes orgánicamente estructuradas de un ciclo de formación del profesorado.

La entidad de la capacitación requerida hace preferible situarla en uno o dos años aparte después de la formación científica básica. Aunque la programación concreta deberá calcularse en horas de duración, puede retenerse como aceptable en principio, la de un curso escolar completo para

los profesores no especializados en pedagogía.

Al abordar los que nos parecen principales aspectos de la formación del profesorado no se ha hecho mención de *niveles*, ni siquiera distinción entre *educación general y técnica*, aunque deban preverse soluciones diferenciadoras y complementarias a partir de la concepción general básica que acaba de exponerse. Las categorías de enseñanza primaria, secundaria y profesional que parecían firmemente establecidas hasta ayer, resultan antagónicas entre sí e incómodas cuando se quiere pensar con coherencia en las necesidades nacionales. Los espléndidos servicios prestados por cuerpos docentes de calidad científica incontestable no deben impedirnos leer las estadísticas que patentizan la desproporción alarmante entre sus capacidades y las exigencias de nuestra «explosión escolar».

Si los problemas de esta desproporción no han de ser insolubles se impone desarrollar una política realista de *atracción, selección y capacitación* de profesores. El esfuerzo ha de operar simultáneamente sobre los tres frentes apuntados: retribuciones competitivas con la industria, selección más apoyada en el concurso que en la oposición, y capacitación pedagógica a nivel de profesores, directivos y supervisores. Una evaluación objetiva del rendimiento, así como incentivos adecuados que aseguren perspectivas de promoción profesional corroborarán a la recluta del profesorado que *la reforma general de nuestra educación necesita*.