

Tendencias europeas en torno a la organización del bachillerato superior, por ROGELIO MEDINA RUBIO

En los últimos años las condiciones de vida, a impulso del desenvolvimiento de las ciencias y de las técnicas, han evolucionado en todos los países europeos, acusando este impacto sus sistemas educativos que sienten la necesidad de ser hondamente transformados.

Muchos problemas inciden de forma inmediata sobre la educación como resultado de las exigencias de la tecnificación y elevación del nivel de vida, modificaciones en las estructuras ocupacionales de los países, demandas de mano de obra cualificada y corrientes sociales democratizadoras. Los más apremiantes hacen referencia a la formulación de unos objetivos educativos, inmediatos, congruentes con el desarrollo, y así se estima necesario hoy:

- Ampliación de los límites de escolaridad obligatoria y gratuita, pretendiendo prolongarla al período secundario ante la necesidad de contar con un mayor nivel de dotación cultural en la población.
- Transformación cualitativa de la enseñanza en orden a:
 - Crear en los alumnos actividades de libertad que hagan nacer la iniciativa, enfoque personal y consciente de problemas, sentido de responsabilidad y colaboración, apertura a

las ideas de los demás, más que a memorizar lo ya elaborado.

- Estructurar los programas con un sentido *polivalente* y *práctico*, al menos en su etapa obligatoria. *Polivalente*, por cuanto se estima no sólo que la misma formación especializada se resiente si antes no se ha procurado a los alumnos una cultura general correspondiente a los diversos niveles de cualificación profesional, sino porque cada día se hace más borrosa la separación total entre formación general y profesional; la cualificación es más una forma de cultura «profesionalizada» que una real especialización, una cultura general adaptada al espíritu o nivel de cualificación que se busque; sentido *práctico* por cuanto no se trata de un simple aprendizaje práctico de nociones u operaciones, sino de preparar al alumno en los comportamientos y hábitos necesarios para saber hacer. De ahí la tendencia, para hacer esto posible, a la reagrupación geográfica de clases y secciones en los diversos ciclos, funcionamiento de centros con una función múltiple que permitan el paso «horizontal» entre secciones diversas, y a la equivalencia de

títulos en orden a acoplar éstos con las nuevas exigencias profesionales que los Estados requieran (1).

Y quizá la enseñanza media por su situación puente entre los niveles primario y superior esté llamada a ser más sensible que ninguna a las oscilaciones de ese desarrollo europeo.

Vamos a analizar sumariamente los problemas más notables que en la organización de la enseñanza media preocupan a los diferentes países europeos. Se centran en torno a:

- A) El paso del ciclo primario al secundario.
- B) La estructuración de las enseñanzas en este período.
- C) Contenido y organización de los programas.
- D) Orientación de los alumnos.
- E) Composición de las clases.
- F) Empleo de medios pedagógicos modernos.
- G) La formación del profesorado.
- H) La crisis de vocaciones docentes.

A) EL PASO DEL CICLO PRIMARIO AL SECUNDARIO

A) Las tendencias más generalizadas para la solución de este problema son:

a) Retrasar, cuando no suprimir, los exámenes que señalaban el tránsito del primero al segundo ciclo de enseñanza, más fundamentado ahora en las observaciones realizadas a lo largo de los estudios primarios o del «ciclo de observación».

b) Prolongación de ese ciclo de orientación posprimario, retrasando la edad en que los alumnos deben optar por una determinada especialización, permitiendo con flexibilidad entre las diferentes categorías de especializaciones el paso de unas a otras (véase en el cuadro 1 las tendencias más destacadas en la estructuración del «ciclo de observación»).

Podríamos alinear las diferentes reformas al respecto en tres direcciones:

1.ª Aquellas que tras los años de estudios primarios elementales confían en un

«ciclo de observación» (2), ciclo puente, ciclo preorientador, la base de las decisiones vocacionales posteriores del alumno. En este grupo se encuentra la República Federal Alemana («Plan para la reforma y unificación de la enseñanza pública general». Bonn, febrero, 1959), que pretende sustituir el examen de ingreso en la escuela media o liceo (Mittelschule, Gymnasium) por un ciclo de observación para todos (Förderstufe). Bélgica, a la edad de los doce años, término de la escuela primaria, ha decidido desde 1957 la organización de ese mismo período en los tres años iniciales de la enseñanza secundaria con un tronco común y escasas opciones (latín, enseñanzas modernas y enseñanzas técnicas). En Inglaterra el examen de *eleven plus* se ve sustituido por cursos de amplia base orientadora; así en Leicestershire las *modern schools* se han transformado en *high schools* para todos con tres años de ciclo común antes de toda elección; el London County Council y otras *local education authorities* han creado las *comprehensive schools*, que ofrecen tipos muy especializados de enseñanza; otras corporaciones han establecido en las *high schools* los cursos *grammar and technical, technical and modern* y *modern and grammar*.

La *scuola media statale* italiana, con un ciclo medio orientador de tres años, pretende reemplazar el valor del certificado de estudios primarios como medio de admisión, a los once años, a los múltiples centros de nivel medio que allí existían (*scuola media, scuola di avviamento professionale*, «institutos de arte» y «conservatorios de música»).

2.ª Países que conjugan, en el examen para el paso entre ambos ciclos, pruebas de conocimiento y *tests* de aptitudes psicológicas (3). En Suiza (Cantón de Vaud), junto al examen psicotécnico se insiste en la promoción del alumnado basada en dos materias fundamentales: lengua materna y matemáticas. Irlanda y Grecia acentúan el matiz de conocimientos para el ingreso en la enseñanza media general a los doce años. En Austria, a los diez años, el alumno pasa al ciclo primario superior (Hauptschule) o al liceo (Gymnasium, Real-gymnasium) so-

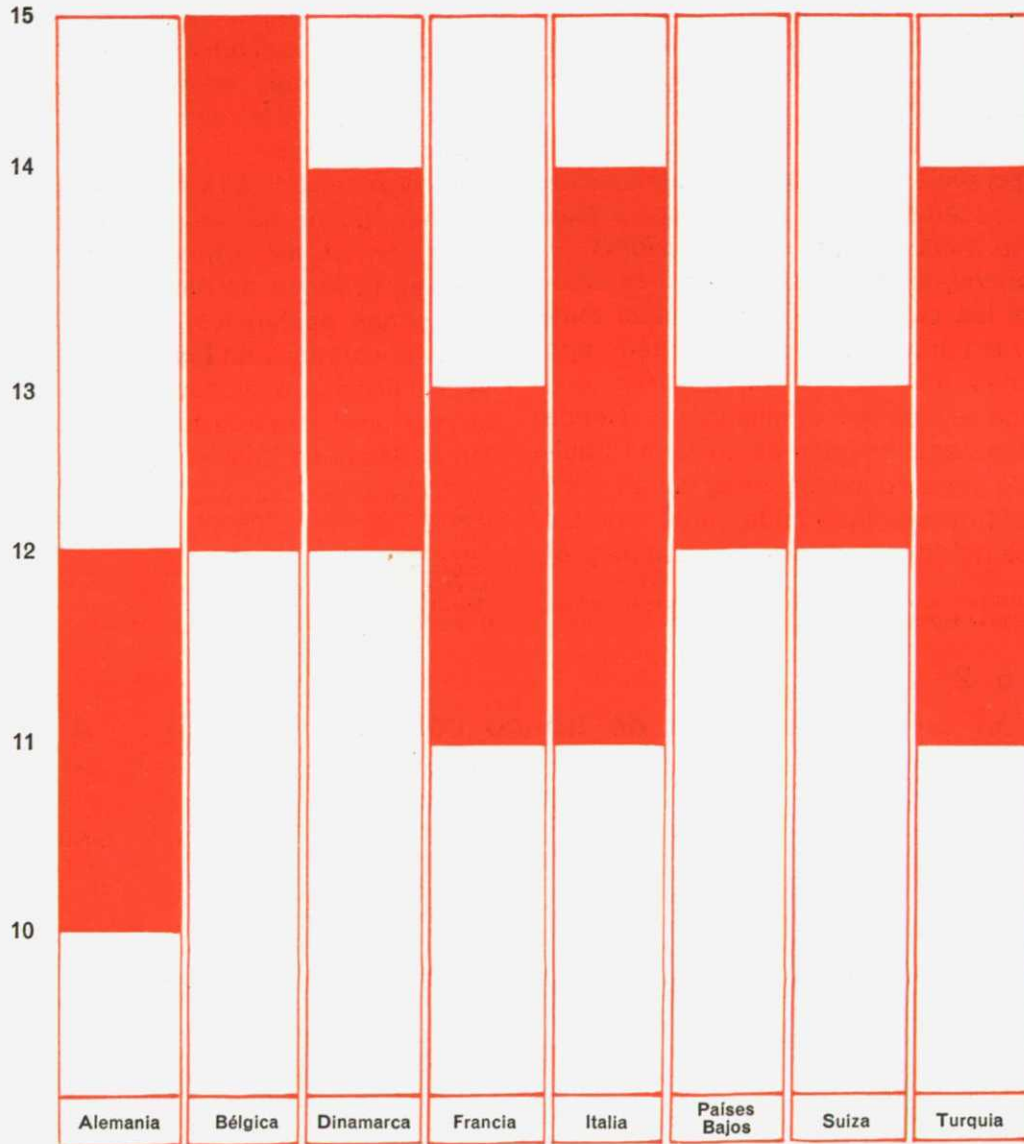
(2) REUCLIN: *L'orientation a la fin du premier cycle secondaire*. PUF. París, 1969.

(3) *Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe*. Guide de systèmes scolaires, 1965.

Cuadro 1

Duración del período de orientación en diferentes países

Años



Período de orientación

bre la base de exámenes de nociones que se estiman indispensables, y principalmente de los *tests* de aptitud psicológica.

3.ª Países que prescinden de las dos líneas anteriormente expuestas, estableciendo el orgánico enlace de los ciclos en términos de aptitud comprobada a lo largo de los cursos de la escuela base. Así la escuela unificada sueca (4) (*Grundskola*) (y en la misma línea Noruega y Dinamarca), tras nueve años de duración (primaria más secundaria inferior—tronco común más disciplinas opcionales—, seis años de estudios comunes más dos años de estudios comunes, pero en grupos de materias obligatorias y opcionales, y un año final de especialización opcional) da el título preciso para el acceso a las enseñanzas posteriores.

En general, estas concepciones de enlace entre los ciclos vienen motivadas también por la tendencia a considerar todo tipo de examen más como «orientación» que como «selección por eliminación». Tiende a desaparecer el examen en su forma tradicional de registro de saberes, sustituyéndose por pruebas «que midan ante todo las aptitudes del joven en la resolución de pro-

blemas concretos y su capacidad de haber sabido aprender y comprender» (5). Lo que implica una evaluación más segura y continuada de cualidades y aptitudes del examinado frente a las pruebas terminales, estándar, formales y de azar aún vigentes (6).

B) LA ESTRUCTURACION DE LAS ENSEÑANZAS EN ESTE PERIODO

Se señala como línea directriz la consideración de la enseñanza como proceso continuado en varias etapas, sin solución de continuidad entre ellas, destacando con especial relieve:

a) Tendencia a aumentar la duración del período de educación general en relación con el de formación especializada, bien en la forma de un tronco común más disciplinas opcionales, bien mediante disciplinas comunes en las diversas secciones especializadas o preespecializadas, con un mismo nivel, aunque los alumnos no asistan a clases en común (cuadro 2).

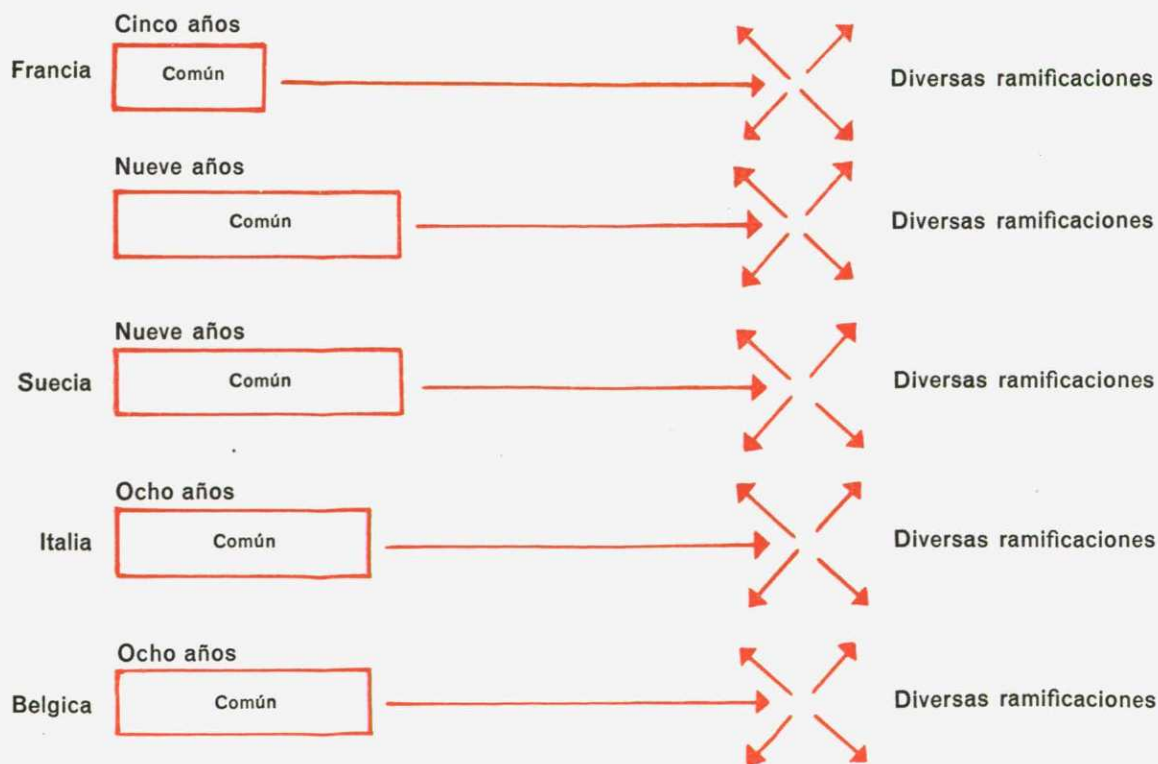
(5) JEAN PIAGET: *Les méthodes nouvelles*. Leurs bases psychologiques. Encyclopédie Française.

(6) Al perder el examen el carácter terminal que tenía las condiciones de acceso a la enseñanza superior, también se ven modificadas. Además del título de enseñanza secundaria puede accederse por una segunda vía: los liceos de formación acelerada (Austria), los cursos para la promoción superior en el trabajo (Francia), permiten el acceso tras las pruebas correspondientes

(4) REGUZZONI: *La réforme de l'enseignement dans la Communauté économique européenne*. Aubier, Paris, 1966.

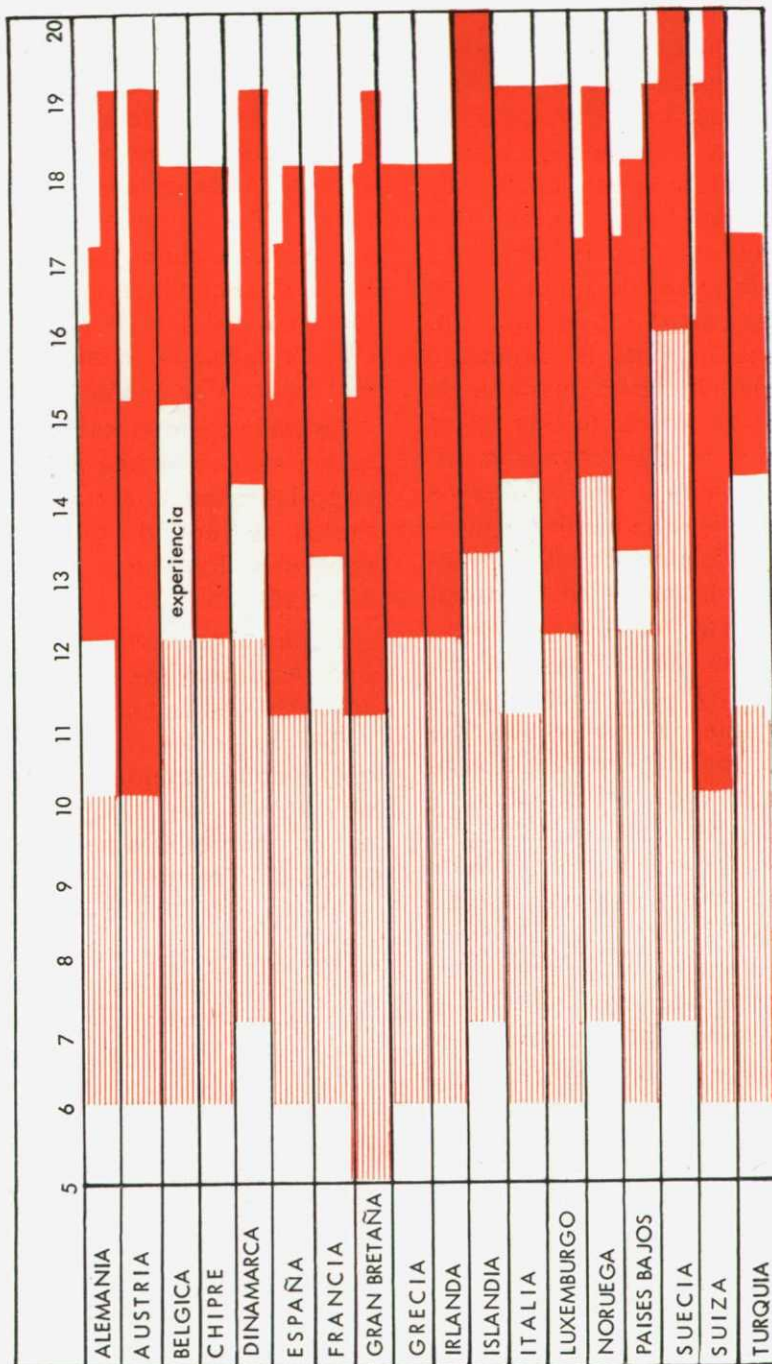
Cuadro 2

Duración de los programas de tronco común



Cuadro 3

Perfil de diversos ciclos de enseñanza en diferentes países europeos



Ciclo primario



Ciclo de observación u orientación



Ciclo secundario

De la obra de BRUGNOT y PLENT: *L'enseignement en France et en Europe*. ESF, París, 1968

b) Tendencia a dividir, tras el período de enseñanza primaria elemental, el ciclo secundario en dos períodos: uno de dos o tres años de duración, llamado comúnmente «período de enseñanza secundaria inferior», o de ciclo corto, y otro de análoga o mayor duración o «período de enseñanza superior» o de ciclo largo (cuadro 3).

c) Las enseñanzas técnicas y profesionales van tomando como categorías de enseñanzas un valor muy similar, en duración y enfoque, a aquellas enseñanzas clásicamente consideradas como las únicas de segundo nivel. Esta tendencia permite que sean cada vez más frecuentes en los países las posibilidades de pasar de unos cursos a otros, en distintas categorías de enseñanza, sin puntos muertos para la formación del alumno, ni retenciones ni mermas de rendimiento en los sistemas. A este fin se concede gran importancia al establecimiento de múltiples diplomas o certificados de aptitud de grado medio, que al mismo tiempo que reconocen oficialmente las diferentes cotas o niveles obtenidos en la formación como enseñanzas terminales, permitiendo el ejercicio de las profesiones correspondientes, consagran la necesidad de educación permanente para todos los titulados y la adopción de sistemas de promoción desde la misma vida profesional.

Dos grupos cabe hacer al respecto con las legislaciones europeas: el más común, que estructura en la forma indicada el ciclo secundario, con separación de las enseñanzas técnico-profesionales, y el de los que no admiten ese fraccionamiento en el ciclo secundario ni separan esas enseñanzas.

1.º En el primer grupo estarían, entre otros, Bélgica, Italia y Francia. En Bélgica, de doce a quince años, las enseñanzas de ciclo corto se imparten en las escuelas medias, escuelas técnicas secundarias de grado inferior y escuelas de cuarto grado de primaria (se ensaya la experiencia de un programa común); las enseñanzas de ciclo largo (de doce a dieciocho), en los establecimientos de enseñanza secundaria y en los de enseñanza técnica y profesional de segundo grado; en los tres primeros años la enseñanza tiene el mismo carácter que el grado inferior; sólo a partir del tercer

que señalan el nivel de cualificación real (conocimientos) y aptitudes. Esta flexibilidad puede ser una de las vías que conduzcan a una equivalencia de títulos en Europa mediante una normalización internacional de los programas.

año viene la elección en seis ramas de estudios diferenciados.

Francia, tras el «ciclo de observación», clasifica como centros de enseñanzas cortas los colegios de enseñanza general que otorgan al cabo de tres años el *brevet* de enseñanza general, y los colegios de carácter técnico-profesional que, con la misma duración, otorgan el certificado de aptitud profesional. La enseñanza larga (cinco años) corresponde a los liceos de enseñanza general y de enseñanza técnica, con dos secciones especializadas en los dos primeros años, siete en los tercero y cuarto y cinco en quinto; aquéllos conducen al título de bachillerato (clásico, moderno y técnico) y éstos al *brevet* técnico (*brevet d'agent technique*, cuatro años, y *brevet de technicien*, cinco años) (7).

En Italia tiene el carácter de ciclo corto la nueva escuela media del Estado, y de ciclo largo las enseñanzas de los centros o institutos de segundo grado, liceos, escuelas normales, institutos técnicos y profesionales (8).

2.º En el grupo segundo, Suecia, Noruega y Dinamarca. Tras el período común de la «escuela unificada» sólo se consideran enseñanzas cortas los dos cursos de la escuela complementaria (ciclo terminal, no obligatorio, de formación primaria para adultos con cuatro secciones: estudios generales, técnicos, comerciales y socio-económicos) (9).

Los *gymnasium*, después de tres cursos muy ramificados en sectores, conceden, tras los exámenes pertinentes, los títulos de *engineering examination*, *commercial examination*, etc.

C) CONTENIDO Y ORGANIZACION DE LOS PROGRAMAS

El tema de los programas permite una amplia diferenciación entre los diversos sistemas educativos europeos, según el punto de vista que en la concepción de aquéllos se observe.

(7) En Francia la enseñanza técnica larga a partir de 1967 tiene once clases terminales nuevas (en el año 12) que se dan en los liceos técnicos, lo que conduce a dos bachilleratos técnicos y tres económicos. Treinta títulos de bachiller fueron previstos para octubre de 1968.

(8) POIGNANT, R.: *L'enseignement dans le pays du Marché commun*. París. Institut Pédagogique National, 1965.

(9) MEDINA RUBIO, R.: «La reforma de los últimos cursos de escolaridad primaria en Suecia». REVISTA DE EDUCACION. Madrid, n.º 183, octubre, 1966.

A) Desde el punto de vista de su elaboración, cabe distinguir:

a) Sistemas como el francés y el italiano, en que los programas son limitativos, definidos para cada materia por las autoridades centrales, constituyendo obligatoriamente el temario al que han de plegarse los profesores en el desarrollo de sus respectivas materias.

b) La concepción anglosajona tiene un sentido más flexible, permitiendo a los centros una gran libertad en su confección. Corresponde a los Consejos de enseñanza de los Centros fijar el número y clases de programas más convenientes al medio y a los alumnos. Sólo los exámenes de acceso a grados académicos superiores limitan indirectamente u orientan esa libertad.

c) Un sentido mixto, más próximo a la concepción inglesa, representa la de los países centroeuropeos, si bien los horarios y materias están programados obligadamente, en su cuantía, son los centros quienes tienen libertad para la adaptación de los programas oficiales como simples valores indicativos.

B) Desde el punto de vista de la estructuración y armonización de los programas en su contenido general y especializado, cabe analizar estas posturas:

a) La de programas en concepción generalizada en el primer ciclo y especializados para el segundo. Bélgica, Suiza (Vaud), Irlanda, Italia y Francia, han establecido programas uniformes, con sentido práctico, para las disciplinas fundamentales, y de carácter opcional para sus secciones clásica, moderna y técnica. Tras esa formación general más amplia y profunda, vienen los programas cada vez más especializados a medida que se avanza en los cursos del segundo ciclo.

b) De acuerdo con el carácter descentralizado y flexible de la concepción anglosajona, no se señala otros requisitos a los programas que su adaptación a la edad, posibilidades y aptitudes de los alumnos. Se concede por ello importancia a la distribución inicial de los alumnos en tipos muy diferentes de centros, con posibilidades de transferencia durante los estudios secundarios. Se apunta como línea común la uni-

formidad de contenido en los primeros años y la introducción gradual de áreas o sectores de materias especializadas que el alumno ha de elegir para el examen final (dieciséis años o más).

Como contenidos comunes en los programas se encuentran: a) disciplinas fundamentales (lengua materna y extranjeras, matemáticas y educación física); b) complementarias (Geografía e historia, formación cívica, técnica, arte y filosofía) (10).

Lengua materna: Comprende el estudio constante y simultáneo de la pronunciación, cualidades expresivas del idioma, vocabulario, estructuras sintácticas y gramaticales al servicio de la comprensión y utilización de los medios de comunicación más variados, ortografía, lectura e interpretación de autores, composición literaria y valor estético de la lengua.

Lenguas extranjeras: Por razones culturales y utilitarias se concede cada vez más importancia al cultivo de varias lenguas (una o dos extranjeras); en algunas naciones, además, por razones de medio de comunicación entre los distintos sectores de un mismo territorio nacional (Luxemburgo, Bélgica, Holanda); por razones históricas (Suecia, Noruega, Dinamarca), o por especial disposición geográfica y cultural de encrucijada de Europa (Suiza).

Geografía, historia de la civilización.

Educación cívica: a través de actividades paraescolares (clubs, comités, cooperativas escolares) (Francia, Inglaterra) y escolares (a través de la organización misma de la escuela con organización interna paralela a la de un Estado) (Alemania, Suecia). Disciplinas científicas: Física, Química, Matemáticas, Ciencias experimentales y técnicas, con aplicaciones prácticas, introduciendo Suecia nociones de Astronomía y exploraciones espaciales en sus programas.

Los programas de matemática moderna, cada día más adaptados a las estructuras mentales del joven, se centran en torno a la teoría elemental de los conjuntos, introducción a la lógica matemática, nociones de álgebra moderna y elementos de cálculo de probabilidades y estadística (con separación menos definida del álgebra y de la geo-

(10) J. MAJALUT: *La Révolution dans l'enseignement*. Laffont, París 1967.

metría). El nuevo espíritu científico de su enseñanza se refleja en estas palabras: «existe una corriente nueva en Matemáticas que está caracterizada por el empleo de un simbolismo más amplio que antes, por la búsqueda de la unidad matemática, en lugar de desligar las mismas operaciones lógicas, las mismas estructuras que se encuentran en las partes aparentemente más diferentes de las matemáticas, y, en fin, por un rigor tal en las definiciones, que su uso es a la vez que más estricto en su esencia, más extendido en el campo de su aplicación» (11).

Cabe destacar la importancia concedida a la tecnología y disciplinas económicas que han sido introducidas como aproximación de los programas a la civilización técnica de hoy, por primera vez en muchos programas o han visto incrementadas el número de asignaciones semanales. Así en Francia los trabajos manuales excluidos de los programas de enseñanza media clásica, están ahora presentes en los programas de todos los liceos, bien en forma obligada o facultativa. La economía política y estadística se imparten, bien en los programas de matemáticas (países escandinavos), ya como asignatura independiente (Alemania) o como contenido especial del bachillerato económico (Francia).

La aparente atomización de materias se ve compensada por un sentido más coordinado en su estudio (programa de física, química y matemáticas, instrucción cívica e historia), y más vital (preponderancia de los ejercicios aplicativos) en el tratamiento de estas materias; y ello considerando «que los conocimientos son cada vez más provisionales, que el perfeccionamiento del individuo estará en adelante menos ligado al bagaje de saberes adquiridos que a las posibilidades que le hayan sido desentrelazadas en el orden de la curiosidad del espíritu, pensamiento reflexivo y aprendizaje personal».

Por lo que a las lenguas se refiere, uno de los problemas más discutidos es el valor formador del latín como lengua de flexión. Suecia y Noruega han reducido el número de clases semanales, retrasando su estudio a los últimos años del bachillerato clásico; en Francia los distintos bachilleres conce-

den más primacía a otras lenguas modernas, también de flexión y con utilidad inmediata, situando al latín en paridad opcional con una segunda lengua extranjera.

D) LA ORIENTACION DE LOS ALUMNOS

Concebida la orientación como un proceso que pretende un mejor conocimiento de las aptitudes y problemas de adaptación de los alumnos, en una dimensión personal, escolar, con el fin de que puedan alcanzar el mayor grado de integración social de una manera libre, eficaz y responsable, se está convirtiendo en las más avanzadas reformas de los sistemas educativos de hoy, en un factor previo y esencial para la vitalidad y eficacia de las reformas.

Las tendencias se encaminan a:

a) Institucionalizar oficialmente los servicios de orientación para prestar una ayuda continuada, con métodos precisos y a todos los niveles, destacando la importancia de las relaciones de los padres y de los profesores para una comprensión y ayuda común en la orientación.

b) Extenderse, a lo largo de la vida académica del alumno, a los problemas educativos y profesionales que en el orden orientador tengan padres, alumnos y profesores. Por ello la orientación educativa tiende a fundirse con la profesional.

Se observan tres concepciones diferentes:

1.^a Los países que han institucionalizado la orientación en centros apropiados con métodos científicos. Italia, Francia y Bélgica han confiado los servicios de orientación a psicólogos y personal especializado, de modo que las observaciones de la familia y las pruebas escolares constituyen un elemento más del dossier del alumno sometido a la consideración de aquellos técnicos especialistas. Las pruebas técnicas son esenciales a la hora de emitir un dictamen. Sobre las apreciaciones del profesor, antes del fin del ciclo de observación y de los estudios medios, los centros especializados deben emitir un juicio con más detalle y profundidad.

2.^a Países que emplean métodos más pragmáticos y experienciales en la orientación educativa. Inglaterra, Suecia, Norue-

(11) *Le courrier de la recherche pédagogique. Les nouvelles tendances de l'enseignement des Mathématiques.* Paris. Julio, 1963.

ga y Dinamarca, sin menospreciar los indicadores técnicos, conceden más importancia a la figura de un consejero orientador que conozca más experiencialmente el desenvolvimiento de los alumnos y les permita apreciar, en contacto con las realidades sociales y económicas, de una manera concreta, aquellos caminos más acordes con sus aptitudes e inquietudes personales. En Francia el cuerpo de profesores consejeros parece abrirse paso. Cinco mil especialistas, asistidos de médicos y psicólogos se encargarán de la labor de orientación en los distritos escolares coordinados por la Oficina Nacional de Información y Orientación.

3.ª Países que siguen un sistema mixto a la hora de fijar las condiciones del consejo orientador. Holanda, Suiza, Alemania y Austria prestan importancia a la información de los padres, dossiers escolares, enseñanzas de ensayo, exámenes y pruebas psicotécnicas, realizadas en servicios de orientación, a cargo de consejeros especializados, a nivel de centros secundarios.

E) SOBRE LA COMPOSICION DE LAS CLASES

Aunque la idea generalizada es que los alumnos del segundo ciclo del segundo nivel se agrupen en las clases sólo en función del curso y de la sección elegida (clases iguales para todas las materias), de modo que las consecuencias que de ese agrupamiento heterogéneo de alumnos se derivan (tratamiento a todos con métodos uniformes en materias comunes), se mitiguen con clases de pequeño número que permitan la discusión, el trabajo en equipo, el trabajo personal de aplicación contrastado por el profesor, la facilidad de la relación profesor-alumno en suma (por lo que se estiman deseables unidades pedagógicas de no más de 25 alumnos), algunos países han puesto en práctica el sistema de agrupamiento en clases homogéneas o «clases móviles». Es el caso de Gran Bretaña e Irlanda que, frecuentemente, organizan clases paralelas, *fast*, *medium*, *slow*, sobre todo en matemáticas y lenguaje. Francia inició en algunos centros-piloto en 1954 la experiencia de Montpellier, establecimiento de secciones paralelas, con un

desenvolvimiento diferenciado de los mismos programas, en función de las distintas aptitudes de los alumnos; así en las clases de alumnos más aventajados tiene un puesto más destacado la elaboración de la cultura personal del alumno, en las demás las ayudas audiovisuales y los métodos activos controlados. Este agrupamiento se hace por disciplinas, de modo que se permita una progresión de los alumnos distinta entre ellas según sus aptitudes. Mediante las clases homogéneas, dicen sus partidarios, se trata de evitar selecciones crueles sobre la base de un irreal nivel medio de clase que no beneficia a nadie; cada uno será ponderado en los exámenes matizando en los diplomas el nivel que ha llegado a alcanzar en las distintas materias; su cualificación se hará con más realidad y estará más caracterizado para su admisión en los distintos puestos (12). Otros países (Suecia, por ejemplo) rechazan el sistema de las «clases móviles», como antieconómico y costoso, aunque reconociendo ventajas de rendimiento para los superdotados, pero no estimulan, dicen, a los demás, existiendo en la práctica, aun en las clases más homogéneas, gran heterogeneidad. Los alumnos sólo deben agruparse en función de sus opciones y de sus calificaciones o rendimiento; «se asiste así a la manifestación de una camaradería que une a los individuos, que, desde el punto de vista intelectual y social, son frecuentemente muy diferentes. Y esta camaradería en la diversidad es un factor esencial en materia de educación»(13).

F) EMPLEO DE MEDIOS PEDAGOGICOS MODERNOS

Como ayuda para la utilización de los métodos personalizados y sociales de carácter activo, además de incrementarse el número de centros que emplean los medios auxiliares, filminas, diapositivas, aparatos de radiovisión, magnetófonos, epidiáscopos, discos, bandas magnéticas, esquemas móviles, textos programados, máquinas de enseñar, laboratorio de lenguas (muy limitados), etc., se insiste en la difusión de emisiones televisivas en circuitos abierto y ce-

(12) MAJALUT: *La révolution dans l'enseignement*. Laffont. Paris, 1967.

(13) *L'école Nouvelle en Suède*. L'éducation nationale de l'enseignement public. Octubre, 1963.

rado (14). Mientras en circuito cerrado las experiencias hechas se refieren a centros piloto, los programas de circuito abierto comienzan a extenderse para todas las disciplinas, bien por iniciativa de los organismos de radiotelevisión (Alemania, Dinamarca, Inglaterra), bien de los Ministerios de Educación (Francia, Finlandia) o de ambas (Italia, Suecia, Bélgica) (15).

Dos tipos de emisiones, cronológicamente, han ido apareciendo por obra de centros de producción especializada, coexistiendo hoy simultáneamente (en canales generales o especiales): **a)** emisiones con el carácter de *complemento*, de apoyo a la labor docente en sectores determinados de conocimientos, difíciles de explicar o de mostrar intuitivamente por el profesor; estas emisiones, así como las ayudas antes citadas, no desplazan la concepción de una enseñanza más «didáctica», la favorecen, la estimulan, la hacen más cómoda; **b)** emisiones de *sustitución*, con acento en la enseñanza directa y sistemática de una disciplina y a un determinado nivel (emisiones sobre matemática moderna dirigidas a alumnos y profesores) (Francia, Inglaterra) (16).

La utilización de las emisiones se ve facilitada por documentos previamente enviados a los profesores, con el fin de informarles sobre los contenidos de la emisión, aconsejando la forma de su utilización para un mejor rendimiento pedagógico. Como la emisión abierta modifica sustancialmente la estructura de clases, horarios y lecciones, se concede al profesor plena libertad para utilizar las emisiones, ya con carácter ilustrativo de su curso, bien complementario, bien para crear un efecto de «suspense» previo a la explicación. Sin embargo, los problemas de calidad pedagógica de las emisiones, infraestructura de instalaciones materiales y preparación del profesorado, en el uso adecuado de estas técnicas y su resistencia ante ellas, la adaptación de la producción centralizada y prefabricada de programas a la utilización flexible de las clases, son comunes también en los diversos países (17).

(14) SCHRAMM, W.: *Nouvelles méthodes et techniques d'éducation*. Paris, Unesco, 1962.

(15) DINZEIDE: *La télévision au service de l'enseignement scientifique*. OCDE, Paris, 1960.

(16) *Télévision et éducation populaire*. Paris, Enero 1965, núm. 16.

(17) BRUGNOT ET PLENT: *L'enseignement en France et en Europe*. ESF, Paris, 1968, p. 165.

G) LA FORMACION DEL PROFESORADO

La especialización científica del profesorado raramente va acompañada de una preparación profesional, solicitada con insistencia en la mayor parte de los países. Una titulación universitaria más elevada que la exigida para profesores de enseñanza corta del segundo nivel, seguida de un año de formación profesional goza de casi unánime aceptación, apuntándose la posibilidad de crear un cuerpo único de licenciados (de cuatro años más un profesional) para todos los docentes del ciclo obligatorio (siete a dieciocho años) (18).

En Suecia y Noruega el profesorado, además de su capacitación científica (cuatro o cinco años para los *adjunkt*, seis a siete para el *lektor*) ha de poseer un diploma de estudios pedagógicos teorico-práctico obtenido en un seminario universitario durante seis meses. En Suecia los institutos de educación preparan todas las categorías de docentes, realizando también investigaciones pedagógicas (Ararhögskola) (19).

En la República Federal alemana los candidatos sufren los exámenes del *philosophicum* y el de las lecciones prácticas; aquél, con pruebas específicas de pedagogía tras cinco años de estudios universitarios; éste, tras dos años de práctica con ocho horas semanales bajo tutela. En Bélgica los agregados inferiores o superiores siguen en las normales o en la Universidad (durante dos años, a razón de ocho horas semanales) cursos de ciencias de la educación (20). En Francia el coloquio de Amiens (marzo de 1968) (21) ha recomendado tras la licenciatura un *stage en responsabilité*, de dos años, en el que se distribuya por igual la formación pedagógica (en un mismo tipo de centros) y la práctica docente.

H) LA CRISIS DE VOCACIONES DOCENTES

El crecimiento demográfico, el ascenso masivo a los estudios medios, la prolonga-

(18) BRUGNOT: *Op. cit.*, p. 57.

(19) *Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Guide des systèmes scolaires*, 1965.

(20) J. MAJAL: *La formation du personnel enseignement*. 1965

(21) Este mismo coloquio ha expresado su deseo de que los maestros primarios tengan dos años de estudios universitarios polivalentes con el fin de evitar las castas de docentes, y enseñar a estos docentes los mismos métodos de trabajo personal que se utilizan en las universidades. Sugerencia ya recogida por el plan Langevin-Wallon francés, no llevado a la práctica por la crisis de efectivos docentes.

ción obligatoria de la escolaridad en muchos países, ha motivado un general aumento de efectivos escolares a partir de 1950, que no siempre ha tenido la concordancia debida con el adecuado crecimiento de docentes.

Francia, por ejemplo, para responder a ese crecimiento, sin reducir la proporcionalidad de efectivos escolares por docente, en sus clases de carácter secundario general de ciclo largo, necesitaba 20.000 profesores. Las medidas tomadas en mayo de 1968 han permitido la creación de 16.000 nuevas plazas (22). En Italia y la República Federal Alemana no ha sido la crisis tan grave; pero en Suecia, al extender la obligatoriedad hasta los dieciséis años, la atención prestada a los métodos activos y a la concepción de la enseñanza en materias opcionales, ha creado un grave problema de escasez de profesorado que no será resuelto hasta 1971 (23).

(22) JACK BRUGNOT y ALBERT PLENT: *L'enseignement en France et en Europe*. Editions Sociales Françaises. Paris, 1968, páginas 49 y 51.

(23) OCDE: *Politique et planification de l'éducation en Suède*. 1966.

Como soluciones paliativas de este problema se ha recurrido a la utilización a tiempo pleno o a tiempo parcial de personal contratado, perteneciente a otros cuerpos del Estado (Bélgica, Francia): docentes del primer ciclo con formación complementaria, personal de la industria en medios industriales, ayuda de los alumnos de últimos años en trabajos en equipos de pequeños grupos.

En Gran Bretaña y Rusia se ha estimulado el acceso de la mujer a los cuerpos docentes, medida imitada cada vez más intensamente en casi todos los países (24). Suecia ha adoptado hondas reformas en la formación científica y pedagógica de los docentes, buscando una mayor productividad del mapa escolar, a base de intensificar la concentración de centros en todas las ramas completas del ciclo. De esta manera pretende afrontar al mismo tiempo la crisis estadística y la «crisis de cualificación», más difícil de diagnosticar y de combatir.

(24) MAJALUT: *L'enseignement primaire et secondaire. Tendances actuelles et Problèmes communs*. Conseil de la Coopération Culturelle, 1963.