

idea de su hogar y de sus opiniones sobre su casa y su familia.

5.º Proponer tareas escolares tales como «Historia de mi vida», «Una fiesta en mi casa», «¿Qué hago los domingos cuando no voy a la escuela?», etcétera. Todos ellos pueden proponerse como redacción en clase de idioma castellano.

6.º Actividades ocasionales surgidas de temas concretos. Por ejemplo: «Dibuja el plano de tu casa, señalando puertas y ventanas y situando todos los muebles». Este ejercicio puede sugerirse después de una lección sobre planos y escalas.

7.º Pedir al niño que dibuje su familia (*test* de la familia). Es de gran utilidad para conocer la posición del niño dentro del hogar y la relación con sus miembros.

8.º Dramatizaciones de diferentes situaciones domésticas. Por ejemplo: «La hora de levantarse», «La hora de comer», «El niño que rompió un jarrón», etc. Los niños-actores deberán asumir los papeles de padre, madre, hijo mayor, bebé, etcétera, según las preferencias de cada niño (3).

9.º Pedir a los niños que anoten detallada-

(3) MORENO, J. L.: *Psicodrama*. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1964.

mente todo lo que les ocurre durante un día o durante un fin de semana.

10. Puede obtenerse información haciendo que los niños o sus padres llenen cuestionarios preparados por el propio maestro. También existen inventarios para valorar los aspectos social, económico y cultural del ambiente familiar, tales como *The Minnesota home status index* (4), *The Sims score for socio-economic status* (5) y muchos otros, pero tienen el inconveniente de no estar adaptados a nuestro ambiente familiar y social.

11. Escalas de valoración y otras técnicas más específicas (6).

Una vez terminada la recogida de datos llega el momento de sistematizar la información obtenida, aclarar los puntos oscuros y completar o desechar los parciales para redactar el informe final.

(4) LEAHY, A. M.: *The Minnesota Home status index*. University of Minnesota Press, Minneapolis, 1936.

(5) SIMS, V. M.: *The Sims score card for socio-economic status*. Public School Publishing Company, Bloomington, Illinois, 1930.

(6) DETJEN, S. W.: *Orientación educacional en la escuela primaria*. Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1959, páginas 20 y ss., 313 y ss.

Problemas de la Enseñanza media: el profesorado

LUIS BATANAZ PALOMARES

La Enseñanza media, igual que todas las grandes realidades, está llena de problemas. Hoy, afortunadamente, han empezado a constituirse tales problemas en realidades preocupantes, en el sentido de que acaparan una gran parte de la atención pública y privada. Vamos a esbozar el examen de una de las cuestiones más importantes que este nivel educativo tiene planteadas: el profesorado.

Cuando se empieza a hablar del profesorado de Enseñanza media en España es preciso partir de un hecho que sirve de base para una actitud netamente optimista: la preparación cultural que reciben nuestros profesores está garantizada por la institución de máximo prestigio científico, es decir, por la Universidad.

No puede negarse, por mucho que se quiera buscar derivativos a esta realidad, que el profesional que pretenda enseñar en el nivel medio de los planes educativos del país debe haberse situado culturalmente a un nivel superior al mis-

mo, es decir, debe haber pasado por la Universidad.

Desde dos puntos de vista se justifica esta exigencia. Por una parte, los contenidos de la enseñanza del ciclo medio exigen que quien lleve a cabo su transmisión haya logrado una profundización tal en sus fundamentos que pueda, sin riesgo alguno, llevar a cabo una labor sólidamente garantizada; la más elemental reflexión y la misma experiencia atestiguan de modo inequívoco que esta fundamentación sólo se consigue en la Universidad. Mas, por otra parte, y teniendo en cuenta que la misión de la Enseñanza media no termina en instruir, sino que su meta más profunda está en la formación de los discípulos, resulta innegable que las perspectivas humanas que sobre la personalidad de los que a ellas concurren siembra la Universidad constituyen un presupuesto único e insustituible que, sin duda alguna, deben poseer todos aquellos que pretendan ser educadores en el ciclo

medio. Lo que caracteriza específicamente a la Enseñanza media es la plasmación en los sujetos que por ella pasan de una concepción de la cultura y de los valores que los capacite, en términos generales, para acometer con éxito la actividad personal provechosa en cualquiera de los sectores de la vida social organizada. Es lógico esperar, por consiguiente, que aquellos que han de ser depositarios y directores de esta siembra hayan sido formados, a nivel superior, dentro de tal esquema educativo. Esto, por supuesto, sólo puede considerarse logrado a través del paso por la Universidad. Lo que hemos esbozado hasta aquí nos lleva a concluir en una firmísima postulación por la formación universitaria de los profesores de Enseñanza media. En este sentido no tenemos más remedio que aplaudir la actual estructuración, que, en principio, resulta plenamente satisfactoria en lo referente a este punto. En este sentido se pronunció el III Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en Salamanca en octubre de 1964, cuando en su conclusión octava decía: «Se afirma que la capacitación pedagógica de los profesores de Enseñanza media debe impartirse en la Universidad y ser simultánea con los demás estudios de carrera.» De acuerdo con esta convicción, hemos de hacer constar que la incorporación de otros estamentos docentes a las tareas de la Enseñanza media sólo puede ser beneficiosa cuando su formación, de algún modo, se integre dentro del ámbito universitario.

Sin embargo, tras exponer las precedentes consideraciones sobre el positivo valor de la formación universitaria de los profesores de Enseñanza media, es forzoso que derivemos hacia un punto enormemente trascendente y que, hoy por hoy, se halla defectuosamente atendido en el sistema educativo español. Nos referimos a la preparación técnica de tales profesionales en orden a su actuación específica como educadores.

Uno de los prejuicios que más acusadamente están haciendo daño a la Enseñanza media española es el que se afana en afirmar que para enseñar una disciplina es suficiente con dominar sólidamente sus contenidos. Esta afirmación posee un fundamento del que no se puede prescindir a la hora de criticarla, y es que, en último término, los métodos que conducen a la enseñanza de una disciplina se basan en aquellos otros que hicieron posible su construcción; de este modo, y bajo un punto de vista, se puede concluir que con la posesión de una ciencia se dispone también de los vehículos más idóneos para transmitirla, toda vez que al profundizar en los fundamentos de una ciencia se penetra también, en cierto modo, en su primitivo proceso de investigación. Esto constituye, efectivamente, una razón de cierto poder en manos de los que consideran que para enseñar basta con poseer la ciencia.

Sin embargo, conviene que hagamos alguna puntualización que nos lleve a una postura más completa. Por una parte, la evolución y comple-

jididad de la cultura ha llegado a un estado tal que, las más de las veces, se hace imposible lograr, en el proceso de adquisición de una ciencia, el dominio exhaustivo de su proceso formador. Lo más frecuente es que se adquiera un esquema básico de carácter general que capacite al sujeto para ulteriores hallazgos especializados, lo cual, ciertamente, indica que no se puede pretender el acceso a todos y cada uno de los conocimientos científicos con la necesaria perfección como para poder asegurar que se está en todos los secretos de su inicial proceso de hallazgo. En la Universidad se realiza un fructífero contacto con la ciencia que permite asegurar que se poseen sus fundamentos más generales, pero nunca se podrá asegurar que, por el hecho de estar graduado en una facultad universitaria, se domine una rama científica en todas sus más recónditas interioridades. Esto nos indica que, por lo general, se hace preciso realizar una reflexión muy detenida sobre el modo de transmitir una ciencia antes de enfrentarse con la difícil tarea de enseñarla, puesto que, comúnmente, no se posee la conexión directa entre los contenidos y el proceso de formación de dicha ciencia.

Pero no sólo por aquí llegamos a concluir en la necesidad de la formación técnica de los profesores de Enseñanza media. Existe una razón todavía más poderosa, aunque, por desgracia, es casi totalmente ignorada por quienes acometen la aventurada empresa de enseñar sin estar técnicamente preparados. Y es que, en el proceso de la enseñanza, ha de lograrse la integración sinérgica de dos grandes factores, que son, por una parte, los contenidos que se transmiten, y, por otra, el destinatario al que se dirigen. Si bien es preciso conocer una ciencia, y dominar los procedimientos idóneos—según hemos expuesto más arriba—, para lograr una eficaz transmisión, es todavía más importante conocer las características de los sujetos a quienes va destinada. La razón más importante que viene en apoyo de este aserto es la que se refiere a las exigencias que impone el proceso de maduración psicológica de los alumnos, en virtud del cual no siempre se poseen las capacidades necesarias para adquirir cualquier conocimiento, sino que, progresivamente, el sujeto va madurando hasta conseguir, en un momento dado, la oportunidad óptima que permita iniciar el aprendizaje de cada disciplina. A esclarecer este problema—que técnicamente se denomina hallazgo de *edades críticas*—se dedica con especial ahínco en nuestros días la ciencia pedagógica. Pero hay más aún: Es preciso tener en cuenta que, por parte del alumno, tiene lugar en el aprendizaje una complejísima gama de factores personales que es imprescindible tener en cuenta si se quiere enseñar con eficacia. Tales factores comprenden aspectos tan variados y difíciles que no se puede proyectar una enseñanza eficaz sin partir de un detenido conocimiento de ellos.

El resultado de lo que hasta aquí hemos desarrollado se resume en dos postulados: En pri-

mer lugar, que la formación de los profesores de Enseñanza media debe realizarse en la universidad, y en segundo lugar, que, simultáneamente con la preparación científica, estos profesionales deben recibir una preparación específica de carácter técnico pedagógico que les capacite para su función.

Si se prescinde de alguno de esos aspectos, sólo se pueden derivar perjuicios para el nivel medio del sistema educativo. En un caso, se impartiría una enseñanza de pobres garantías por su contenido; en otro, se llegaría a una situación en que la Enseñanza media *enseñaría*, pero

no llevaría a cabo su más profunda misión de *educar*.

Tan sencillas reflexiones como las que acabamos de realizar pretenden contribuir a que los supuestos en que se apoya la nueva estructuración de la Enseñanza media española no paguen como tributo, en aras de la rapidez, la pérdida de su más auténtico sentido. Para que esto último no llegue a tener lugar es necesario que se realice un meticoloso estudio de todos los elementos que hay complicados en ella. Este del profesorado—bien podemos decirlo—no es, ciertamente, de los menos importantes.