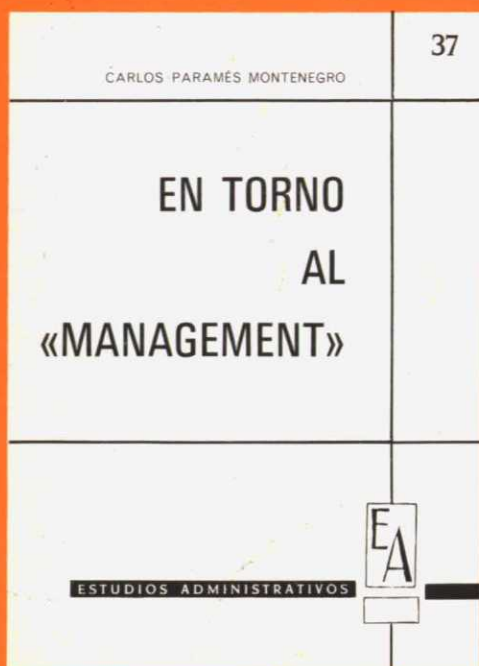


# Reseñas y bibliografía



37

CARLOS PARAMÉS MONTENEGRO

## EN TORNO AL «MANAGEMENT»

ESTUDIOS ADMINISTRATIVOS

EA

Autor:

CARLOS PARAMÉS MONTENEGRO:

Título de la obra:

**En torno al «Management».**

Colección Estudios Administrativos. Edición: Publicaciones de la Escuela Nacional de Administración Pública. Madrid, 1971. 178 páginas.

Dedicado al papel del "management" y a sus técnicas en la Economía contemporánea. Ofrece una visión de conjunto, orientadora para comprender el desarrollo actual de "management" en el mundo, a la vez que útil para suministrar algunos datos generales para quienes se dedican a actividades de "management" o a la planificación de la gestión moderna en un sentido actualizador.

En la *Introducción*, el autor se disculpa por el uso de la palabra "management", y "manager", por falta de términos exactamente equivalentes en castellano. Anuncia su intención de glosar las técnicas del "management" y de realizar una labor descriptiva y de síntesis, prescindiendo del lenguaje matemático y de toda profundización detallada.

La *Parte I* está dedicada a las grandes cuestiones que ocupan a la Administración de hoy. Coincide Paramés Montenegro con la afirmación

de Servan-Schreiber, de que el abismo que separa el desarrollo europeo del americano

no consiste en un *gap* tecnológico, sino en un *managerial gap*: el *management* es el rasgo más significativo del progreso americano. La *Parte II* está dedicada a precisar conceptualmente qué es el *management*; expone las definiciones dadas por Robert McNamara, los profesionales estadounidenses, y, entre nosotros, Miguel Beltrán y Andrés de la Oliva, ambos

de la Escuela de Alcalá; acaba con una definición de Paramés Montenegro. La *Parte III* explica el contenido general del *management* y sus campos de aplicación. He aquí los capítulos:

"las técnicas cuantitativas como instrumento en la toma de decisiones políticas"; "el *management* en la formación de los funcionarios directivos"; "la aplicación de la moderna gestión en la Administración Pública"... Encarece la utilidad de la introducción de las técnicas de *management* en el campo de la Administración, cita documentos, enumera las disciplinas de mayor interés. Otros capítulos: "Las últimas consecuencias del enfoque matemático de la cuestión"; sobre la aportación de la *Management Science* al *management* práctico; finalmente, se resume la postura de diversos organismos y documentos, extranjeros y españoles.

La *Parte IV* contiene un examen individualizado de las técnicas del moderno *management*: el Análisis de Redes, y sus principales métodos; la Informática; el Análisis de Sistemas, y alguna de sus aplicaciones; la Investigación Operativa, sus problemas característicos, ejemplos de aplicación en varios países, etc.;

Organización y Métodos (O. M.), sus instrumentos, sus campos de aplicación actual en varios países; es de notar que en Francia no se utiliza en relación a la gestión de personal y al factor humano en la Administración, mientras que así ocurre en Alemania Federal, Canadá, etc., lo que podría ser un índice de mayor libertad y holgura de la persona en el sistema francés; Sistemas de Planificación y Programación, en especial del PPBS (Sistema Plan-Presupuesto-Programa), y

sus experiencias en varios países; la Psicociología y las Ciencias del Comportamiento: el autor destaca la importancia y el estado

de aplicación de las mismas, qué disciplinas incluye, cuáles son los grandes temas del comportamiento; el problema de que las técnicas psicociológicas se conviertan, o constituyan ya, armas patronales de un neopaternalismo refinado, o en otros términos, de una "explotación con guante blanco"; aplicaciones fructuosas tales como "la reunión", es decir, el intercambio de ideas en régimen de trabajo. Otros capítulos: "los Modelos Matemáticos, instrumento al servicio de la racionalidad de la decisión"; "Futurología y Prospectiva". En la *Parte V* el autor se refiere a las posibilidades del *management* en relación al cambio social y tecnológico característico de nuestra época. Expone también los defectos del modelo burocrático tradicional y las vías de la nueva burocracia, y en general el valor de las técnicas del *management* en la respuesta a una sociedad en acelerada renovación.

El libro se cierra con una amplia bibliografía sobre el *management* en general, y sobre cada una de las técnicas y disciplinas que comprende, examinadas en esta obra, abriendo así la posibilidad hacia una profundización en el estudio de las mismas.

Carlos Paramés Montenegro

es secretario de Administración Pública de Alcalá de Henares, y ha participado en el Seminario de las Naciones Unidas sobre las técnicas del moderno *management* en los países en vías de desarrollo (1970). El presente libro logra dar una visión del tema, a saber, del *management*, que va más allá de la mera divulgación, por lo que será útil en especial para quienes ya estén iniciados en algunos aspectos del *management* y desean alcanzar una visión global como primer paso para entrar más a fondo en los tecnicismos de las diversas disciplinas, tecnicismos que Paramés Montenegro ahorra al lector, en la medida de lo posible.

C. P. de S.



# Society and the Education of Teachers

## William Taylor

SOCIETY TODAY AND TOMORROW

Autor:

WILLIAM TAYLOR.

Título de la obra:

**SOCIETY AND THE EDUCATION  
OF TEACHERS.**

Editorial: FABER AND FABER LTD.,  
LONDRES.

Fecha de la primera edición: 1969.

Número de páginas: 304.

*William Taylor* es Profesor en Ciencias de la Educación y director del Instituto de Ciencias de la Educación en la Universidad de Bristol. Ha publicado, entre otros, los siguientes trabajos, que sugieren el ámbito de su dedicación y competencia intelectuales:

— *The Secondary Modern School*. London, Faber and Faber, 1963.

— "The Sociology of Education", en Tibble, J. W. (editor) *The Study of Education*. London, Routledge, 1966.

— "The University Teacher of Education" en *Comparative Education*, 1:3, julio 1965.

— "The Training College Principal", *Sociological Review*, 12:2, junio 1964.

— "Who Teaches Education?", *Universities Quarterly*, 20:1, diciembre 1965.

— "The organization of Educational Studies", *Education for Teaching*, noviembre 1964.

— "Research on the Education of Teachers", en Taylor W. (editor), *Toward a Policy for the Education of Teachers*. London, Butterworth, 1969.

El objetivo (intención) que Taylor se propone con la publicación objeto del presente comentario viene expuesto con toda claridad en las primeras páginas:

"El tema que aquí me interesa es el de las relaciones existentes entre la educación del

profesorado, por un lado, y, por otro, las instituciones, formas de control social y pautas de cambio social que tienen lugar en la sociedad en cuyo seno aquella formación se desarrolla. Asimismo, me ocuparé, en esta obra, del tipo de relaciones sociales que se dan dentro de los mismos centros de formación del profesorado" (1).

No pretende, pues, el autor, llevar a cabo "ni una apología ni una escandalosa acusación" del sistema de formación del profesorado en Inglaterra. Su examen crítico de dicho sistema apunta "simplemente" a una "metodología de la observación de los problemas" que en él se manifiestan, proporcionando, de esta manera, material aprovechable para semejantes apologías o acusaciones, previsibles, por otra parte, con toda probabilidad, a lo largo de la próxima década (2).

Tal propósito se basa sobre el *presupuesto* (hipótesis-tesis para el autor) de que, a pesar de la obvia heterogeneidad entre las diferentes poblaciones, instituciones y procedimientos involucrados en la educación

de los docentes, se da en la realidad cierto cúmulo de rasgos comunes, por lo que se refiere a la orientación de su tarea y a las formas de organización creadas para llevarla a cabo, cúmulo de rasgos comunes que viene a posibilitar la identificación específica de una subcultura dentro del más amplio marco cultural de la sociedad y la educación inglesas" (3).

La obra está *dividida en cuatro partes*, a lo largo de sus diez capítulos:

— El contexto social y educativo de la formación del profesorado (primera parte).

— Su estructura y contenido (como segunda parte).

— Los estudiantes y el profesorado de los "colleges of education" (tercera parte) y,

— como cuarta parte, los procesos sociales "dentro" de los centros de formación de profesores, con una extensa alusión a los "valores" vigentes en la axiología "profesionalizada" de dichos centros.

La *primera parte* (El contexto social y educativo de la formación del profesorado), se ocupa, en su primer capítulo, de los aspectos del cambio social que inciden, a juicio del autor, más directamente sobre el fenómeno sociológico de la educación en la sociedad moderna y, en el segundo capítulo, analiza las necesidades y de provisión de docentes por parte de la sociedad.

Dentro de los aspectos del *cambio social*, pertinentes al tema a juicio de Taylor, se relacionan:

— el proceso macro-social de la industrialización;

— los cambios de tipo demográfico;

— la necesidad de institucionalizar la innovación en todos los

ámbitos de las actividades humanas;

— las implicaciones sociológicas, laborales y educativas del fenómeno irreversible de la automatización del trabajo mecanizable;

— la aceptación espontánea del pluralismo sociológico (en conexión con numerosos procesos dentro de los fenómenos anteriores);

— la evidencia de que nuestros puntos de vista acerca de la capacidad humana, así como acerca de los límites de la educabilidad individual se hallan muy influenciados por el peculiar tipo de demanda ocupacional;

— el hecho socio-histórico de la división del trabajo, con su ambigua bipolaridad para la persona humana: incremento, por una parte, de su libertad personal, facilitación, por otra, de la alineación profesional del hombre que trabaja;

— el coste psico-individual del pluralismo arriba mencionado, a saber, los riesgos de la soledad y de la inseguridad con el incremento de las posibilidades de la libertad humana;

— el coste psico-social del antedicho pluralismo, a saber, el riesgo de la pérdida de la cohesión (desintegración) de la sociedad;

— como consecuencia, el acento creciente para las instituciones educativas de su papel en cuanto agentes de socialización (fomento de determinadas

actitudes sociales, políticas, religiosas, morales y filosóficas);

— con ello, aumenta la toma de conciencia, por parte de la sociedad (a nivel micro y macro-social) de la formación de los educadores;

— la aplicación al sistema educativo de la eficacia burocrática (administración positiva), sobre la base clásica de la formulación de Weber (4):

especialización de funciones, jerarquía de autoridad, sistema de reglas e impersonalidad;

— la vigencia social de los "roles" realmente desempeñados, más bien que la de los roles tradicionalmente asignados;

— la implantación de la "meritocracia" a todos los niveles, con sus implicaciones en orden a la movilidad social;

— finalmente, la aceleración del ritmo de cambio en las



- (1) INTRODUCCION, PAG. 11.  
 (2) IBIDEM.  
 (3) IBIDEM, PAGES. 11 y 12.  
 (4) WEBER, M.: *THEORY OF SOCIAL AND ECONOMIC ORGANISATION*. FREE PRESS, NEW YORK, 1947.  
 (5) PAG. 30.  
 (6) YOUNG, M.: *INNOVATION AND RESEARCH IN EDUCATION*. LONDRES, ROUTLEDGE AND KEGAN PAUL, 1965. PAG. 110.  
 (7) GUBA, D. Y CLARK, D. L.: "AN EXAMINATION OF POTENTIAL CHANGE ROLES IN EDUCATION". N. E. A.: COMMITTEE FOR STUDY OF INSTRUCTION SYMPOSIUM-INNOVATION IN PLANNING SCHOOL CURRICULA, AIRIELHOUSE, VA., OCT. 2-4, 1965.

condiciones sociohumanas de la existencia en todo el planeta, de la mano del progreso tecnológico en aceleración disparada geoméricamente. Ante este panorama, el problema que se plantea concretamente a los sistemas educativos y, dentro de ellos, a los sub-sistemas de "formación de los profesores "no es ya simplemente el de adoptar edificios, libros y equipamiento a las condiciones del cambio permanente, sino el de capacitar a los profesores y a los expertos en educación para responder a las demandas de tipo personal que estas condiciones van a requerir. Ha de crearse un clima en el que la innovación procedente del exterior del sistema educativo sea considerada positivamente, por más que no acriticamente, y en el que la responsabilidad frente a las innovaciones procedentes de dentro del sistema mismo... sea aceptada como una parte de la tarea normal de la organización" (5).

Del capítulo segundo de esta primera parte (Necesidades educacionales y provisión de profesores), pasamos por alto los aspectos cuantitativos, inevitables bajo tal epígrafe, por su exclusiva referencia a la situación inglesa, para destacar tres de los apartados del capítulo, en nuestra opinión, de capital importancia:

*El profesor y el cambio educativo* es el primero de ellos. El autor abunda en la opinión de Young de que "constituye un lugar común decir que todas las reformas que hayan de llegar efectivamente a la escuela han de iniciarse en los centros de formación del profesorado y que todas las reformas que han de tener lugar en el seno de la sociedad deben comenzarse en las escuelas. Pues bien, ambas afirmaciones son falsas" (6).

Partiendo de un análisis de diferentes modelos de innovación educativa propuestos, el autor opta por el interesante de Guba, E. y Clark, D. L., según el cual, en cada uno de los tres niveles de clasificación horizontal (objetivos, criterios y relación con el cambio por parte de la innovación de que se trate), se consideran ocho momentos: investigación, descubrimiento, diseño (o modelo técnico), información, demostración (de "laboratorio"), ensayo (demostración en una institución o instituciones educativas reales), instalación o proceso de expansión de la innovación e

institucionalización de la misma, es decir, la innovación, al quedar "establecida" en el sistema educativo, deja de serlo (7). Según Taylor, hasta el momento,

la única frase, del modelo de Guba y Clark, en la que los centros de formación del profesorado han jugado algún papel significativo ha sido en el de la difusión e información de las innovaciones. Prevé el autor que la aceleración del cambio educativo provocará el que las instituciones de formación del profesorado pasen a desempeñar un papel más importante en la realización del cambio dentro de los sistemas educativos, no sin antes hacer la aguda observación (fruto de la experiencia) de una situación un tanto "paradójica" acerca de la asunción, por parte de los centros formadores de docentes noveles, de una función de innovación educativa: al carecer los profesores noveles de la experiencia básica imprescindible para eliminar factores de posible perturbación en su rendimiento docente (propios de la inexperiencia de los primeros tiempos), existe el riesgo, tanto para los jóvenes amigos de la innovación ensayada, como para los enemigos del cambio (que suelen ser los más), de achacar el fracaso de los ensayadores inexpertos a la ineficacia de los nuevos métodos ensayados.

El segundo apartado, interesante para nosotros, dentro del capítulo segundo, es el del *rol del profesor*. Lamenta Taylor la inexistencia de estudios experimentales y análisis sistemáticos, frente a toda una abundante "literatura de frases" sobre el tema. Tras la presentación de numerosas tipologías al efecto (Havighurst, Blyth, Floud, Parsons, Kob, Musgrove, etc.), el autor destaca dos lagunas en la mayoría de estos estudios:

- el no analizar la relación entre el rol del profesor y su preparación profesional;
  - el ignorar la probabilidad de una sustancial redefinición del rol del profesor, a causa de los cambios en la sociedad contemporánea.
- Dentro de una prospectiva a no muy largo plazo, el autor aventura algunos de estos cambios sustancialmente: la introducción de la moderna tecnología al servicio del autoaprendizaje, el nuevo tipo de relaciones entre la escuela y la comunidad, la generalización de los conocimientos, hoy de vanguardia, en materia de dinámica de



grupos y psicología y epistemología genéticas, etc., dando lugar a una *nueva estructura de los cuerpos docentes*, tema que constituye el contenido del tercer apartado de este segundo capítulo sobre el que consideramos de interés resumir la adaptación que Taylor hace del esquema propuesto por Trump (8). Se sugiere una estructuración funcionalmente más diferenciada que la actual y que podría constar de:

- 1) Maestros directores/Profesores jefes de estudios.
- 2) Profesores.
- 3) Profesores adjuntos (a cargo de grupos pequeños de alumnos, con una preparación un tanto ecléctica —“sandwich-courses”— de dos años de duración).
- 4) Ayudantes escolares (personal no cualificado, con una preparación específica para tareas subsidiarias muy concretas dentro de la tarea educativa de las escuelas, sobre la base de un mínimo “background” cultural: bibliotecas escolares, preparación y servicio de los medios de la tecnología educativa, tareas un tanto de rutina que hayan de acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, etc.).

En la *segunda parte*, quizá sean de menor interés para el lector español o ibero-americano los capítulos tres y cuatro, dedicados por Taylor al estudio histórico del “caso inglés”, por lo que se refiere a la organización y control de la formación del profesorado (cap. 3) y al proceso que desembocó en los actuales “colleges of education” (cap. 4). En el capítulo quinto encontramos dos apartados de sumo interés:

— Un modelo de *curriculum* de tres años, que consta de:

- Contenidos comunes (observación y práctica de la enseñanza, psicología —evolutiva, del aprendizaje, psicométrica, etc.—, educación para la salud, escuela y sociedad, contenidos básicos del *curriculum* de la escuela, filosofía de la educación —presupuestos axiológicos, autoridad e integridad, etcétera).
- Contenidos opcionales (las diversas “asignaturas” específicas del *curriculum* escolar: estudios sociales, ciencias de la naturaleza a nivel elemental, idioma moderno, trabajos manuales, distintas actividades artísticas).

— Un planteamiento diáfano del problema de la *evaluación del rendimiento* “académico” (= previsión del grado de éxito) de los futuros docentes. Este punto constituye, a juicio del autor,

no menos que en otros niveles del sistema educativo, una especie de inevitable o silenciado “escándalo intelectual” o “fraude profesional”. Los criterios de ingreso y valoración ulterior de los estudiantes en los “colleges of education” difieren sustancialmente de un college a otro, significando, por consiguiente, la misma calificación que figura en el respectivo expediente académico de dos graduados por colleges distintos (o por examinadores diferentes, dentro del mismo college), realidades muy diversas, tanto cuantitativa como cualitativamente. La introducción de elementos objetivos (inequívocos) en las pruebas de examen, así como la implantación de un sistema de evaluación continua (“continuous assessment”) han sido medidas ensayadas para la corrección de la arbitrariedad institucional en la evaluación de los estudiantes. Por lo que respecta a la primera medida, permanece la ingente laguna de aspectos centrales de la valía de los alumnos, en términos de previsión de un futuro éxito profesional como educador, para los que, en la actualidad, no disponemos de pruebas objetivas de medición suficientemente desarrolladas (válidas o fiables); por lo que respecta a la segunda medida, la evaluación continua, la experiencia demuestra el riesgo contraproducente de que la “tensión” de la situación de examen no sólo no desaparezca, tal como con esta medida se pretendía, sino que se extienda a todos los momentos del aprendizaje del estudiante, es decir, a toda la situación académica, en sus perniciosas y obvias consecuencias. Lo que en el fondo está en juego no es “la frecuencia de las anotaciones” de los resultados que el alumno va consiguiendo, sino un nuevo concepto (una nueva función) de la evaluación.

El capítulo sexto (“*La práctica de la enseñanza en la formación del profesorado*”), último de esta segunda parte, constituye tal vez la más valiosa aportación en el conjunto de los cuatro capítulos de que consta. Los agudos análisis del autor mismo, enriquecidos con una gran profusión de opiniones y experiencias ajenas, dan a su exposición, aparte de la utilidad del tema en sí, una solidez poco frecuente en materia tan discutida como la presente. En principio se acepta la tesis de Byrns (9): el contacto con la

realidad de la escuela durante el período de formación de los profesores constituye un instrumento de primer orden para romper la “barrera pragmática” existente entre la teoría y la práctica de la acción docente. Por otra parte, dentro de un esquema un tanto simplista, atribuyendo a las escuelas un papel educativamente conservador y a los centros de formación del profesorado un papel predominantemente de innovación, se impone aceptar la evidencia de que, en el conflicto de identificación que para el joven practicante supone la vivencia de esta oposición divergente (“gap”), éste optará probablemente, en su comportamiento profesional ulterior, por el lado de la escuela, que representa un grupo de referencia más poderoso y a más largo plazo que los breves años de permanencia en el “college of education”.

En la base del tema se halla la vieja distinción de Dewey (10) entre dos tipos, conceptos o planteamientos (“*approach*”) de las escuelas experimentales o “laboratorio” (“*laboratory*”) en que los estudiantes suelen hacer sus prácticas docentes: todo depende de si lo que se pretende es la mera adquisición de los instrumentos necesarios a su profesión (control de las técnicas de instrucción y dirección de la clase) o más bien una instrucción teórica enriquecida vitalmente en la fuente de la realidad, el conocimiento de la materia objeto de estudio y los principios básicos de la educación. Las dificultades, en todo caso, surgen de inmediato: el momento de la selección de la escuela experimental, escuela-laboratorio, de demostración o como se la desee denominar, es clave. Si se selecciona cualquier escuela, sin tener en cuenta criterios cualitativos, se corre el riesgo (grave) de que el período de prácticas sirva para un aprendizaje negativo (aprendizaje de vicios didácticos, etc.); si se seleccionan escuelas “modelo”, el estudiante realiza sus primeros contactos con una “realidad” escolar, que no le sirve, pues dista mucho del tipo de situaciones en que, con toda probabilidad, va a encontrarse a su llegada al primer destino de su carrera profesional. Ante semejantes problemas, se han intentado nuevas fórmulas de iniciación de los futuros profesores en el contacto real educativo con sus futuros alumnos:



(8) TRUMP, J. L.: *IMAGES OF THE FUTURE*. NEW YORK, 1959.

(9) BYRNS, R. H.: "THE PRAGMATIC BARRIER", *IMPROVING COLLEGE AND UNIVERSITY TEACHING*, VIII, 4, 1960.

(10) DEWEY, J.: "THE RELATION OF THEORY OF PRACTICE IN EDUCATION", *THIRD YEARBOOK OF THE NAT. SOC. FOR THE SCIENTIFIC STUDY OF ED.* MACMURRAY, C. A. (EDITOR). BLOOMINGTON, INDIANA: PUBLIC SCHOOL PUBLISHING CO., 1904.

(11) PEDLEY, R.: "TEACHER TRAINING: A NEW APPROACH", EN *EDUCATION*, 4 JUNIO 1965.

(12) MARTIN, N. B. Y OTROS: "TWO IN A CLASSROOM NEW FORMS OF COOPERATION", *BULLETIN OF THE UNIV. OF LONDON INST. OF ED.* NEW SERIES, N.º 7, 1965.

(13) EGGLESTON Y GASPARI: "SUPERVISION OF TEACHING PRACTICE". *ED. FOR TEACHING*. MAY 1965. PAG. 43.

— Un gran número de "colleges of education" fomentan la activa participación de sus estudiantes en centros juveniles, clubs recreativo-culturales y asociaciones locales para gente de todas las edades. — Dentro de estos nuevos planteamientos se tiende a hacer especial hincapié tanto en la organización como en la supervisión de las prácticas docentes, sobre el aspecto del rol del profesor en la escuela, hasta el punto de que la Asociación de Directores ("Headmaster' Association") ha llegado a sugerir que la preparación del profesorado se realice, tras la graduación, con un curso basado en la permanencia en la escuela ("school-based"), alternando con la asistencia al Departamento de Educación en la Universidad correspondiente.

— Pedley (11) aboga por una fórmula según la cual cada estudiante permanecería la tercera parte del curso (dos medios trimestres) incorporado al claustro de profesores de una escuela, fórmula que, por otra parte, permitiría incrementar el número de alumnos que cada año podrían atender los "colleges of education".

La supervisión de estos períodos de prácticas se realizaría por "profesores principales", con la aprobación del correspondiente Instituto de Ciencias de la Educación y de las autoridades educativas locales. Los maestros principales celebrarían reuniones periódicas con los tutores de los colleges, a fin de discutir los progresos de los estudiantes y elaborar conjuntamente una mínima base de puntos de vista comunes.

— Quizá merezca especial atención el ensayo llevado a cabo por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Londres: en esencia se trata de que sean dos estudiantes quienes se hagan cargo juntos de un grupo-clase normal durante el período largo de sus prácticas docentes (block practice"). La filosofía de la educación que subyace bajo esta innovación un tanto radical puede leerse —por cierto, con toda claridad— en un precioso trabajo publicado por Martin, Hagestadt y otros (12).

A la hora de evaluar las prácticas docentes de los estudiantes que piensan dedicarse a la enseñanza, el autor adopta dos ángulos distintos (a nuestro modo de ver, los fundamentales) para el tratamiento del tema:

1) Por un lado, el problema de la supervisión y evaluación estricta del rendimiento o aprovechamiento de cada estudiante a través de su ejercitación práctica en las tareas que han de constituir su ocupación

cotidiana como profesional de la docencia (págs. 155 y siguientes). El vicio principal de la supervisión directa de dichas prácticas consiste en que la situación, de hecho, resulta totalmente artificial y ficticia, de manera que ni el joven profesor, ni sus improvisados y desconocidos alumnos se hallan en la situación de reacción normal (cuya medición es la que interesaba) a causa de la presencia de personas extrañas en el aula, lo cual distorsiona totalmente la realidad del campo micro-social de referencia. Eggleston y Caspari (13) critican severamente los usos tradicionales en la supervisión de las prácticas docentes. Han experimentado otro procedimiento que, a su juicio, presenta mayores ventajas: los estudiantes mismos presentan informes escritos sobre sus lecciones, informes que son discutidos con el tutor fuera de la sesión de prácticas.

Por lo que respecta a la evaluación (calificación) de las prácticas de enseñanza, entre otros muchos puntos discutibles, el autor señala las siguientes suposiciones gratuitas: la capacidad de objetividad por parte de los supervisores, la homogeneidad de significación entre los diferentes grados (notas) concedidos por los tutores, la posibilidad de aislar (y cómo, caso de ser ello posible) los rendimientos concretos de los estudiantes de las circunstancias concretas en que se dan sus sesiones de docencia experimental..., la consistencia del rendimiento de un individuo con su propio rendimiento en la clase siguiente. Dada la complejidad del problema de una evaluación objetiva y precisa de las prácticas docentes.

Taylor aboga por una simplificación de los errores, simplificando la aventura inevitable de la calificación (predicción del futuro éxito docente del estudiante), limitándose el informe a clasificar a los candidatos a la docencia en cuatro grupos:

- a) Estudiantes tan mal dotados para la docencia que fracasarían muy probablemente y es aconsejable interrumpir, al menos por el momento, sus estudios;
- b) Estudiantes que se prevé necesitarán una ayuda especial por parte de los profesores principales durante los primeros tiempos de su ejercicio profesional;
- c) Estudiantes que han superado sin especiales dificultades su primer encuentro con la experiencia, si bien artificial, de su futura profesión;
- d) Estudiantes que han manifestado dotes brillantes para la enseñanza durante su período de prácticas.



2) Pero, en segundo lugar, la evaluación es aplicada por Taylor no ya a los logros de los estudiantes, sino a la eficacia del sistema mismo del ejercicio experimental de la docencia ("The Impact of Practical Teaching").

A este respecto acusa, como una de sus debilidades constitutivas, lo inadecuado y, en ocasiones, lo contradictorio, del "feedback" que el futuro profesor recibe por un triple canal: los alumnos, el profesor ordinario de la clase, el tutor del "college" que supervisa sus actuaciones. Dejando de lado el canal inmediato de retro-"información" (feedback) procedente de los alumnos y que el estudiante-profesor interpreta personalmente desde su código peculiar, ha de tenerse en cuenta el hecho de que las sub-culturas que condicionan al tutor del "college" y al profesor de la escuela se hallan enormemente distanciadas. Por otra parte, es difícil que la situación profesional de fondo, la "rutina" de años de docencia, pueda ser vivenciada por el estudiante en su breve período de prácticas, con todas sus consecuencias y desencantos. Taylor concluye con su apoyo personal a la búsqueda de nuevos caminos que abran otras perspectivas de eficacia a este lugar clave de la preparación del profesorado (14).

Por nuestra parte, lamentamos en este lugar una laguna: no se hace ninguna referencia a las múltiples aplicaciones de los análisis de micro-enseñanza (en la línea de la Universidad de Standford) en orden a la preparación práctica de los futuros docentes y a la valoración menos arbitraria de sus dotes profesionales.

En la *tercera parte* Taylor pasa a ocuparse del "Background de los estudiantes y su selección" (cap. 7) y del "Staff de los Colleges y Departamentos de Educación" (cap. 8). Dejando de lado aspectos de ambos capítulos que hacen referencia a la especificidad de la situación en Inglaterra y Gales, intransferibles a otras situaciones, recogeremos de cada uno de estos dos capítulos, de que consta la tercera parte de la obra, un aspecto que puede ser de gran actualidad.

Refiriéndose, en el capítulo séptimo, al sistema de *selección de los candidatos al ingreso* en los "colleges of education", Taylor afronta el espinoso problema de los "factores de personalidad" como indicadores de éxito en los estudios de la carrera docente y en la ulterior práctica profesional. Tras el comentario de numerosa bibliografía al respecto, concluye el autor que, dada la

imposibilidad de fijar, hoy por hoy, los factores "exclusivos del éxito" en la profesión docente, no queda otra vía que la del criterio de los factores decididamente excluyentes, tales como cinismo (en el sentido de carencia de convicciones o creencias axiológicas, actitud del que piensa que nada vale la pena, etc.), malevolencia (falta de amabilidad o bondad en el trato), inestabilidad de tipo neurótico, amaneramientos nerviosos agudos, indolencia o abulia como rasgo genérico de su personalidad, ligereza superficial y anormalidades físicas o defectos irremediables de lenguaje (15).

En el capítulo octavo, que versa sobre el profesorado de los centros de formación del profesorado en los "college of education" y en los departamentos de educación de las Universidades, tras señalar la ambigüedad del status profesional de este personal y analizar las razones, manifiesta su conformidad con un punto de vista cada vez más actual en los especialistas de los diversos temas educativos: la "educación" en cuanto tal no constituye una disciplina unitaria, sino un campo práctico de actividad dentro del cual caben las aportaciones de formas más fundamentales de pensamiento, cuyas aplicaciones pedagógicas pueden investigarse (16).

La aceptación de este punto de vista incidirá, sin duda a corto plazo, en el rango y status universitario de los que se dedican al estudio del fenómeno educativo en sus diferentes aspectos y vertientes. Por otra parte, la creciente toma de conciencia del papel central de la educación en una sociedad moderna industrializada tenderá a situar al complejo de ciencias que se ocupan de ella a una altura cada vez más acusada en el seno de la educación e investigación universitarias.

En la *cuarta y última parte* Taylor pasa a ocuparse de los procesos sociales: en el capítulo noveno trata de "la estructura social y el control en los colleges of education", y el décimo y último de la obra, de "los valores en la educación del profesorado".

Del capítulo noveno, nos parece lo más destacable:

— El modelo teórico propuesto para el análisis de los campos a los que se extiende la función del Director del "college", modelo que, a nuestro juicio, es válido para la realización de análisis institucionales dentro del campo de la educación, aparte de otras aplicaciones. Es un simple par de coordenadas cartesianas, en los extremos de cuyo eje vertical figuran los conceptos de "instrumental" y "expresivo", respectivamente,

figurando en los extremos del eje-abcisa los conceptos de "institucional" y "académico". Con ello, resultan "cuatro compartimentos doblemente adjetivados, dentro de los cuales quedan prácticamente encuadrados todos los aspectos de la compleja realidad de un centro educativo (podría también extenderse su aplicación a un sistema educativo, o bien a un grupo-clase, etc.), a saber: el ámbito de lo instrumental-institucional, el de lo institucional-expresivo, el de lo expresivo-académico y el de lo académico-instrumental.

— El intento de aislar determinados tipos generales de sub-culturas estudiantiles dentro de los "colleges of education", intento que, si bien no es aplicable, en sus conclusiones concretas, más que a la situación concreta a que el estudio se refiere, sin embargo, presenta una metodología y un tema válido para todas las geografías, no menos que su observación final:

"Un punto débil de casi todos los estudios al respecto... consiste en la ausencia del establecimiento de correlaciones respecto de las poblaciones juveniles que no han frecuentado los "colleges of education".

Los cambios han de ser constatados no solamente en relación con el mismo grupo a lo largo del período de formación, sino en relación con los cambios efectuados en otros grupos de jóvenes ajenos a los estímulos de la formación cuyas características sub-culturales se pretende aislar..." (17).

Especial interés reviste el último capítulo (*Los valores en la educación del profesorado*). Ya en la introducción, Taylor había adelantado que, a su modo de ver, "la orientación axiológica predominante en la educación de los profesores a lo largo de las seis primeras décadas del presente siglo ha sido la de un romanticismo social y literario", vigencia de valores románticos que se caracterizaba por una infraestructura típica (rechazo parcial del pluralismo axiológico..., cierta suspicacia frente al intelectualismo, ausencia de interés por los problemas políticos y el cambio de estructuras, acentuamiento de lo intuitivo y de lo intangible, de la espontaneidad y la creatividad, un intento de llegar a la autonomía personal a través del arte, una sed de satisfacciones propias de la comunicación interpersonal dentro de la comunidad y de pequeños grupos, una huida de la racionalidad sistemática) y que venía determinada por un complejo haz de factores (la



- (14) EL AUTOR HACE REFERENCIA A LOS PROYECTOS DEL INST. DE ED. DE LA UNIVERSIDAD DE BRISTOL EN ESTE CAMPO EN LA PAG. 168.
- (15) SELECTION FOR TEACHING. LONDON: ASS. OF TEACHERS IN COL. AND DEP. OF ED., 1950.
- (16) PAG. 224.
- (17) PAGES. 268 Y 269.
- (18) PAGES. 12 Y 13
- (19) PARSONS, T. Y SHILS, E. (EDS): TOWARD A THEORY OF SOCIAL ACTION. NEW YORK: HARPER, 1961.
- (20) EDWARDS, P. Y CARROLL, D. R.: "THE GODFORSAKEN CURRICULUM...". EDUCATION FOR TEACHING, 1960. FEBRERO, PAG. 27.

ambigua posición del profesor en la sociedad, guardián de una élite en la que no le está permitido entrar a formar parte, el tener que dar sentido y significación a esa mayoría de individualidades que no van a tener éxito, en los términos dictados por una sociedad competitiva, muy sensible a las diferencias de status, la insegura situación del profesor de los futuros docentes, a caballo entre la escuela elemental y la Universidad, sin formar parte precisa de ninguna de ambas instituciones, vulnerable a la crítica de ambas; la historia de una efectiva inferioridad que ha afectado tenazmente a los centros de formación de profesores... (18).

Para la discusión del tema, Taylor acepta el modelo de los tres niveles de análisis de Parsons (19): un sistema de símbolos (cultura), una orientación del comportamiento conforme a las pautas del rol asignado (sistema social) y la personalidad del individuo (adaptación del individuo a los niveles antedichos). Lamenta el autor la carencia de estudios empíricos a los niveles del sistema social y de la personalidad individual, a diferencia de lo que ocurre en el nivel analítico de la cultura. Resumiendo brevemente el pensamiento del autor, podemos presentar el siguiente cuadro del sistema de valores vigente en la formación del profesorado:

— El niño ocupa el centro de la tarea del profesor ("child-centredness"), rasgo adjetivado de las siguientes manifestaciones:

- \* exigencia de un compromiso vocacional (a diferencia de otras profesiones, en las que los planteamientos son estrictamente en términos de productividad y economía);
- \* neutralidad afectiva;
- \* auto-orientación;
- \* universalismo;
- \* abandono de las progresistas posiciones de los tiempos del "college", para sumarse pronto al tradicionalismo educativo de la escuela a que el nuevo profesor va destinado;
- \* cierta suspicacia frente a lo estrictamente de carácter intelectual;
- \* acento sobre "los fines esenciales de la existencia humana" (recuerdo del origen religioso de la 'misión' docente);
- \* abundancia de exhortaciones trascendentalistas ("hortatory transcendentalism"), de las que Edwards y Carroll opinan que "todo se transforma en algo etéreo, lo particular se transforma en general; lo real, en trascendente, lo concreto, en inmaterial" (20).

— Consenso básico cultural, que implica

- \* toma de conciencia de la función de cohesión social del profesor;
- \* la búsqueda de "nuevos objetivos sociales";
- \* nostalgia por la pérdida del sentido comunitario.

— Compromiso y educación morales, necesarios a causa de

- \* la pérdida por parte de la familia de firmes convicciones al respecto;
- \* el incremento del papel de la escuela como factor de integración social;
- \* las funciones de "counselling" que la escuela va incorporando crecientemente a su función educadora ("counselling" que tiende a adoptar modernamente la fórmula de las discusiones libres en pequeños grupos);
- \* el inevitable "ruido" (en términos de la teoría de la comunicación) del sistema de valores del propio profesor, cuando transmite cualquier información;
- \* el ritmo de cambio social que afecta también a la estabilidad de los principios morales prácticos inmediatos, provocando la compensación estabilizadora del sistema educativo;
- \* el reconocimiento de la fuerza moral inherente a la organización de las disciplinas, convenientemente enseñadas, y a través de las cuales pueden hallarse medios para la formación de actitudes, hábitos y disposiciones, dentro del mismo espíritu racional de investigación crítica que inspira el conjunto de toda empresa intelectual.

Tal podría ser el apretado resumen o breve noticia de una obra cuyos principales méritos o utilidades pueden quizá sintetizarse en:

- \* un planteamiento original, entre nosotros, de un tema crucial, máxime en momentos, como los presentes, de renovación y revisión del sistema educativo: el tema de la formación del profesorado en su contexto sociológico;
- \* la indicación de las lagunas de datos empíricos que permitan una honesta opción intelectual y pragmática en problemas capitales (tales como el "curriculum" para la formación del profesorado, el rol del profesor, el sistema de evaluación de los estudiantes candidatos al profesorado, etc.);
- \* numerosas sugerencias, ampliamente documentadas, en torno a temas tan interesantes como la prospectiva del rol del profesor en función del cambio social, el valor real de las prácticas docentes y nuevas fórmulas de su realización, criterios de selección de los candidatos a la docencia, las estructuras axiológicas implícitas en los usos "y abusos" de la tradición pedagógica, etc.