

¿Pueden fabricarse profesores?

por Jacques Bousquet

Imagínese una escuela de natación que dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costos unitarios de las piscinas por usuario, sociología de la natación (natación y clases sociales), antropología de la natación (el hombre y el agua) y, desde luego, la historia mundial de la natación desde los egipcios hasta nuestros días. Todo eso, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos-nadadores a observar durante otros varios meses a nadadores experimentados; y después de esta sólida preparación, se les tiraría al mar, en aguas bien profundas, un día de temporal de enero.

Tal es, más o menos, el esquema que sigue la formación pedagógica del profesorado (¿cuando existe tal preparación!), no en un país u otro, sino en casi todo el mundo: se empieza con cursos teóricos sobre la educación; se sigue con las llamadas «prácticas», que no son prácticas de verdad, sino observación y, eventualmente, imitación de un modelo oficialmente reconocido, y, por fin, se lanza al joven profesor a una clase de cincuenta alumnos.

LOS SISTEMAS VIGENTES DE FORMACION PEDAGOGICA TIENEN ESCASO RENDIMIENTO

Era de esperar que tal sistema no fuese muy eficaz.

Los cursos teóricos, que constituyen la mayor parte de la formación, pueden, en el mejor de los casos, influir en las ideas pedagógicas de los estudiantes, pero de ninguna manera preparar a enseñar. En Estados Unidos e Inglaterra, por ejemplo, donde los colegios de educación suelen auspiciar la educación natural, la enseñanza activa e individualizada, la empatía afectiva, la utilización de los medios audiovisuales, etcétera, está comprobado a través de varios tests (1) que, después del primer año teórico, los estudiantes maestros es-

tán, en su mayoría, convertidos a la pedagogía moderna (2).

Pero está también comprobado que estas ideas innovadoras no resisten generalmente al contacto de la clase y a la influencia de los colegas en la escuela. Después de seis meses o un año de docencia, la mayoría de los jóvenes profesores se convierten a las opiniones dominantes en el cuerpo docente de su escuela (3). En muchos casos, ni hace falta esperar el primer año de docencia regular, sino que las llamadas prácticas bastan para deshacer la tarea teórica del colegio de educación (4).

(1) Los tests más utilizados son el «Minnesota Teacher Attitude Inventory» (de Cook, Leeds y Callis, 1951) y los «Manchester Opinion Scales in Education» (de Oliver y Butcher, 1962).

(2) R. CALLIS: «Changes in teacher-pupil attitudes related to training and experience», *Educational and Psychological Measurement*, vol. 10, pp. 718-727; G. DICKSON: *The characteristics of Teacher Education Students in the British Isles and the United States*, Research Foundation of the University of Toledo, 1965; R. A. C. OLIVER and H. J. BUTCHER: «Teachers' attitudes to education. The structure of educational attitudes», *British Journal of Soc. Clin. Psychol.*, vol. 1 (1962), pp. 56-69; D. EVANS: «Teacher training courses and students personal qualities», *Educational Research*, vol. 10 (1) (1967), páginas 72-77.

(3) M. D. SHIPMAN: «Theory and practice in the education of teachers», *Educational Research*, vol. 9 (1967), pp. 208-212; A. MORRISON and D. MCINTYRE: «Changes in opinions about education during the first year of teaching», *British Journal Soc. of Clin. Psychol.*, vol. 6 (1967), pp. 161-163.

(4) M. SHIPMAN: «The assessment of teaching practice», *Education for Teaching*, mayo 1966, p. 77; National Union of Students, *Report of conference on Teaching Practice*, London, 1964. Subraya la incoherencia entre la enseñanza del colegio de educación y el sistema de evaluación de las prácticas. Para una opinión de los estudiantes, ver HESTER BOLTON: «Probationary year», *Blackboard*, número 3, London, 1971.

En resumen, los cursos del colegio de educación dan a conocer ideas —posiblemente excelentes—, pero no provocan en general ningún cambio profundo de actitud; no enseñan cómo pasar de la teoría a la práctica; frente a las dificultades de la docencia y bajo la influencia conservadora del medio profesional ambiente, el joven profesor se olvida del bello ideal pedagógico del colegio de educación. A menudo, este retroceso empieza ya durante las llamadas «prácticas». La segunda experiencia borra el efecto de la primera, y todo el proceso de formación ha sido finalmente más o menos inútil (5).

ANÁLISIS DE ESTE FRACASO

La falta de eficacia del sistema de formación pedagógica es, en primer lugar, el resultado de una confusión entre filosofía o ciencias de la educación y arte de enseñar (6). Existe, desde luego, una larga tradición de reflexión sobre la educación, pero esta reflexión por sí sola no prepara ni mucho menos para enseñar. Una cosa, por ejemplo, es discutir sobre la teoría socrática de que aprender es redescubrir; otra, completamente distinta, tener una técnica para ayudar al estudiante a redescubrir y estructurar lo que sabe. Lo mismo ocurre con las ciencias de la educación; la comprensión de los mecanismos del aprendizaje —para citar un caso muy característico— ha hecho grandes progresos en los últimos años; pero, por interesantes que sean las teorías de la operatividad, del refuerzo, de la pedagogía cibernética, del proceso electro-químico de la memoria, del control de las distintas ondas cerebrales, etc., no tienen todavía aplicaciones que se puedan generalizar con absoluta seguridad. O bien la teoría sigue siendo hipótesis aún discutida, en cuyo caso no desemboca en una tecnología propiamente dicha (7), o bien la tecnología se halla todavía restringida a experiencias de laboratorio.

Esta situación no es eterna y podemos pensar que, antes del fin de siglo, la investigación

básica habrá dado pasos decisivos y que surgirá entonces, de una indiscutible ciencia de la enseñanza, una auténtica tecnología de la misma. Incidentalmente, ello subraya la necesidad, si se desea de verdad progresar, de invertir en proyectos de investigación básica a largo plazo. Pero, de momento, no existe y no puede existir una tecnología general de la enseñanza porque la ciencia de la enseñanza está todavía por hacer.

Sin embargo, los colegios de educación y las escuelas normales insisten —ya desde casi un siglo— en presentar la «educación» como disciplina independiente igual que la psicología, la sociología, la biología, etcétera (8). La razón era, aparentemente, el deseo de obtener para las facultades de educación el estatuto intelectual de las otras facultades; el resultado, evidentemente, fue lo contrario y, en muchos casos, los profesores de educación llegaron a ser «los parias de la comunidad académica» (9), mientras la pedagogía aparecía como un «pot-pourri» de diversas disciplinas.

Las consecuencias prácticas son gravísimas; la formación pedagógica queda reducida, en gran parte, a un discurso sobre la educación; en el mejor de los casos, prepara a la investigación... o para cátedras de educación; pero no prepara, en absoluto, para la enseñanza propiamente dicha. Desde luego, algo semejante ocurre en muchos otros campos de la formación profesional (medicina, abogacía, ingeniería...), pero no hasta tal extremo; en el caso de la docencia, la *preparación profesional* —cuando existe— es totalmente simbólica.

Una equivocación de la misma naturaleza domina a menudo las «prácticas» pedagógicas. Si es cierto que enseñar es todavía un arte, hace falta que cada joven profesor encuentre su estilo personal. No me sirven para nada las recetas de otro; corresponden a su carácter, a su manera general de ser, no a las mías; y tampoco le servirán a él las recetas mías. Las «prácticas» tradicionales, basadas sobre la idea de un modelo (profesor «experimentado») propuesto a la observación e imitación, no pue-

den sino confundir al joven profesor.

LAS CARACTERÍSTICAS DE UNA PREPARACION PEDAGOGICA EFICAZ

Es difícil comprender cómo ha podido nacer y prosperar un sistema tan flagrantemente inútil. Quizá sea la explicación el que la formación pedagógica, cuando se estableció hace un siglo, tenía por principal finalidad no tanto asegurar un cierto nivel de calificación profesional, sino seleccionar los candidatos e integrarlos al incipiente sistema educativo, a sus valores, a su estilo particular. Todavía ahora, cuando se prepara y presenta un plan de formación del profesorado, parece a menudo que se piensa más en la selección que en la educación, y, cuando no existe un objetivo bien claro, cualquier prueba sobre cualquier programa de estudios vale para seleccionar y controlar el acceso hacia un cierto estatuto profesional.

¿Quiere esto decir que es radicalmente imposible una formación profesional (pedagógica) del cuerpo docente? Desde luego, no; pero necesita ciertas condiciones. La primera es que la formación sea funcional, es decir, procure resolver las verdaderas dificultades que encuentra un joven profesor; es preciso, por tanto, identificar estas dificultades a través de un análisis científico (fenomenología de la clase, microenseñanza, estudio psicológico y fisiológico de la docencia, etcétera).

Esta primera condición no es tan fácil de cumplir como parece, porque existen poderosas resistencias psicosociológicas para reconocer los problemas más importantes de la docencia (ejemplo: la enemistad latente, en el sistema escolar actual, entre profesor y alumnos).

La segunda condición es la de aceptar las limitaciones presentes de las ciencias de la educación y comprender que todos los problemas no tienen forzosamente una solución. Cuando un problema no tiene todavía una solución racional, es preciso saberlo y no inventar un sistema simbólico de

(5) Ver WILLIAM TAYLOR: *Society and the education of teachers*, London, 1969, pp. 145, 152-153, 155, 276; A. MORRISON and D. MCINTYRE: *Teachers and teaching*, London, 1969, pp. 70-71.

(6) «Se equivocan gravemente —decía William James a un grupo de profesores en 1882— si piensan que la psicología, siendo la ciencia de las leyes mentales, puede dar las recetas para programas, esquemas y métodos de instrucción de uso inmediato en el aula de clase. Psicología es una ciencia, enseñar es un arte...» (*Talks to teachers on Psychology...*, New York, Dover Publ., 1882.)

(7) Eso es tan cierto que, hoy día, la palabra «tecnología» de la educación se entiende, en general, en el sentido de utilización en la escuela de los medios electrónicos de comunicación y no en el sentido propio que le da SKINNER en su obra *Technology of teaching* (New York, 1968).

(8) El lector encontrará un análisis de esta historia en CHARLES E. SILBERMAN: *Crisis in the classroom*, 1970, capítulo 10, «The teacher as student: What's wrong with teacher education», particularmente pp. 426-430.

(9) MICHAEL B. KATZ: «From theory to Surveys in graduate schools of education», *Journal of higher education*, XXXVI, 1966. Misma idea en JAMES D. KOERNER: *The mise ducation of American Teachers*, Penguin Books, 1964.



formación tal como se hace hoy, confundiendo ciencia (y a menudo muy dudosa) con tecnología y filosofía, con acción.

Se ha señalado anteriormente nuestras limitaciones en el campo absolutamente esencial de la teoría del aprendizaje. Mientras es preciso seguir investigando, parece poco útil explicar a los futuros profesores la historia de las hipótesis sucesivas. Una formación profesional es seria y honesta en cuanto sirve, de verdad, al ejercicio de la profesión. No le interesa la ciencia (especialmente cuando está todavía por hacer), sino la tecnología, es decir, las recetas científicas para la acción. En este caso, por ejemplo, más interesantes para el futuro maestro que teorías contradictorias serían las pocas técnicas que ya tenemos o que podríamos fácilmente elaborar: técnicas de desarrollo de la empatía cognitiva, sentir cómo piensa un niño determinado y, especialmente, cómo se equivoca (10), identificación de las dificultades objetivas, tipología de la comprensión y de los errores, identificación de los instrumentos más apropiados para «superar» tal o cual dificultad.

En una palabra, un programa de formación pedagógica debe ser bastante modesto y no presumir de lo que no puede hacer, so pena de no hacer siquiera lo que pudiera. Esta modestia es también otra faceta del funcionalismo.

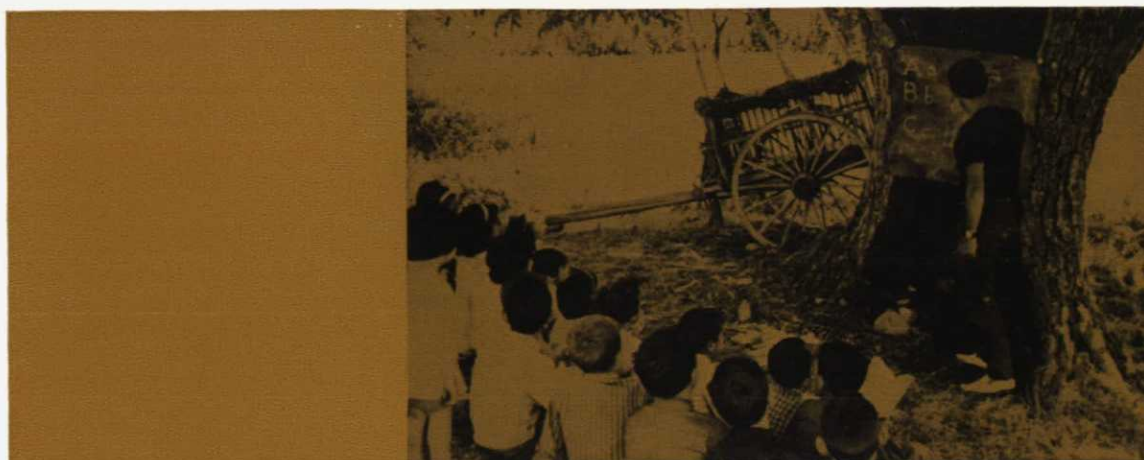
EL GRAN PROBLEMA DEL JOVEN PROFESOR: LA CONVIVENCIA CON SUS ALUMNOS

Si procuramos hacer un análisis algo objetivo de las dificultades de un joven profesor, aparece con toda evidencia que su máxima preocupación no es la enseñanza, sino la convivencia con sus alumnos.

La escuela no constituye una situación natural. Los jóvenes no vienen a la escuela y no estudian a hora fija tal o cual materia por elección propia; constituyen un grupo obligado y, por tanto, potencialmente hostil. Una clase no es este refugio idílico fuera de las tempestades del mundo exterior, del cual escribían Alain y Chateau (11); es un lugar de ten-

(10) El laboratorio de enseñanza con ordenador del CENIDE prepara, a título experimental, programas de empatía cognitiva para la formación del profesorado.

(11) ALAIN: *Propos sur l'éducation*, 1933, p. 107. CHATEAU: *La culture générale*, 1964, p. 60.



siones. El alumno tiene miedo del profesor, juez omnipotente de los castigos, de las notas, del paso a la clase superior, etcétera, y el profesor—representante de la sociedad adulta—tiene miedo de la «antisociedad» que constituye la juventud. La indisciplina juvenil no ha nacido en mayo de 1968; es el fenómeno más importante de la vida escolar; es la preocupación máxima de todos los profesores, y es muy típico, y excesivamente grave, que la pedagogía clásica trate de disimular y ocultar este hecho esencial (12).

El joven profesor, entrando en contacto con sus primeros alumnos, está sujeto a un trauma por lo menos tan grande como es el trauma del niño que entra por primera vez en la escuela. Frente a la indisciplina potencial de la clase, el joven profesor se olvida en seguida de los principios pedagógicos; no piensa sino en sobrevivir y, para sobrevivir, adopta actitudes «antálgicas» que le marcan, después, para toda su vida profesional (13): se hace tirano o demagógico, toma una máscara de frialdad o de falsa cordialidad; se hace un baluarte de la ironía, de los conocimientos, de la cortesía, del encanto personal, etc. Pero, de todas maneras, abandona su estilo natural propio y, así, pierde toda posibilidad de comunicación normal con los alumnos y, por tanto, toda esperanza de enseñar con cierta comodidad y eficacia. Desde luego, es importante también para el joven profesor conocer «su» materia; pero, por mucho que sepa de matemáticas o de literatura, estos conocimientos no pueden sustituir la comunicación; esta es primordial.

Sucede aquí como en el teléfono: antes de decir las cosas, las más interesantes, hace falta establecer la comunicación. Sin comunicación no hay posibilidad de transmitir nada; y, recíprocamente, cuando está establecida la comunicación existe siempre alguna posibilidad de enriquecimiento mutuo y de descubrimientos mutuos, por poco que el «educador» sepa más de lo que sabe el «educando». Convivencia y comunicación naturales son, por tanto, la primera y máxima condición para que haya enseñanza por parte del profesor y aprendizaje por parte de los alumnos.

ES POSIBLE AYUDAR AL JOVEN PROFESOR A CONVIVIR NATURALMENTE CON SUS ALUMNOS

No existe una solución universal ni absoluta a este problema prioritario de la educación; pero sí se pueden iniciar unas acciones concretas para ayudar al profesor.

La primera acción se sitúa al nivel de la elección de la carrera docente. Si hay un campo para el cual la escuela podría fácilmente organizar una orientación profesional, es para la misma profesión de educador. A este efecto, bastaría promover en las escuelas la práctica de la enseñanza mutua, la cual, por otra parte, representa probablemente uno de los más poderosos y más fáciles métodos de educación. Enseñando a sus compañeros, cada alumno tomaría conciencia de si le gusta particularmente la docencia, si tiene facilidad y talento para comunicar. Desde luego, se ha habla-

do demasiado y de manera poco auténtica de la «vocación» del maestro; pero tampoco sería lógico negar el hecho de cierta disposición o dificultad para enseñar y no tenerlo en cuenta a la hora de elegir la profesión docente (14). Esta orientación, está claro, debe ser una autoorientación.

La segunda serie de acciones corresponde a la preparación propiamente dicha. Disponemos aquí de dos instrumentos muy potentes: la autoobservación por videogramas y los llamados «grupos de diagnóstico». Desde hace doce años se están utilizando la televisión en circuito cerrado y los videos para observar una clase sin tener que estar físicamente presente en la misma (15).

Esta técnica, que permite a un grupo de estudiantes discutir libremente, sea lo que está ocurriendo en una aula vecina, sea el video de una clase previa, ha sido enriquecido por el análisis de interacciones (16) y ha desembocado en la, hoy muy de moda, *microenseñanza* (17).

El método recomendado aquí no es la microenseñanza (en mi opinión demasiado sofisticada), sino pura y sencillamente la *autoobservación*. El joven profesor da una breve lección (diez minutos) a unos diez alumnos; la lección está tomada por tres cámaras de televisión: por ejemplo, una que sigue al profesor, otra para el conjunto del grupo y la tercera para detalles a elegir; durante la lección, los compañeros del profesor, en una aula vecina, observan la clase analizada, si se puede decir, por las tres pantallas correspondientes a las tres cámaras y discuten, libremente, entre sí;

(12) Ver J. BOUSQUET: *Movimiento de juventudes y educación*, Madrid, 1961, especialmente pp. 36-64.

(13) Que muchos profesores sean muy infelices en su clase está claramente indicado por la cantidad de casos de depresión nerviosa en el cuerpo docente.

(14) Mientras que muchos jóvenes maestros eligen la docencia por razones exteriores, como puede ser la seguridad económica u otras ventajas profesionales (ver, por ejemplo, la encuesta de W. B. TUDHOPE: «Motives for the choice of the teaching profession by training college students», *British journal of educational Psychology*, volumen 14, 1944, pp. 129-141), y que un porcentaje se hacen profesores a la fuerza (A. SMITHERS and S. CARLISLE: «Reluctant teachers», *New Society*, 5 mayo 1970), la «vocación parece tener un papel decisivo en el caso de candidatos más maduros que abandonan otras profesiones para dedicarse a la educación (E. ALTMANN: «The mature student teacher», *New Society*, 28 diciembre 1967).

(15) Para una descripción de las experiencias de W. R. Rogers, C. Swindells, A. D. Schorb, etcétera, ver M. FAUQUET: «Orientation des recherches sur l'emploi du circuit fermé de télévision pour la formation des maîtres», *Les sciences de l'éducation*, núm. 3, julio-septiembre 1971, pp. 48-61.

(16) NED. A. FLANDERS: «Teacher influence, Pupil attitudes and Achievement», en *Contemporary research on teacher effectiveness* (Biddle edit.), Holt, Rinehart and Winston, 1964.

(17) D. W. ALLEN and K. A. RYAN: *Micro-teaching*, Reading (Mass.), 1969.

terminada la lección, el profesor recibe la grabación o video, se encierra en una cabina con magnetoscopio y allí, solo, se escucha y se mira enseñando, mira a los chicos que le escuchan, para el video, vuelve atrás... *aprende a conocerse en situación de docente*. Lo importante, aquí, es una confrontación tranquila consigo mismo, para corregirse a sí mismo, encontrar un estilo propio y su equilibrio frente a una clase (18).

La técnica del *grupo de diagnóstico* (el «T group» americano), utilizada ya en muchos sectores (empresas, administraciones, iglesias...) parece un elemento imprescindible de la formación del educador. La participación en un grupo de diagnóstico permite comprender mejor, desde dentro, la vida de un pequeño grupo, sus tensiones y sus frustraciones, las combinaciones de sus elementos, sus corrientes de opinión y de fuerzas... constituye un excelente ejercicio para comprender la vida íntima de una clase; pero, más aún, permite comprenderse mejor a sí mismo dentro de un grupo y en relación con los otros miembros del grupo; como la autoobservación por video, permite verse frente a los otros y con los otros.

Se debe insistir en que no se trata en absoluto de enseñar al joven profesor la técnica del grupo de diagnóstico para que él, después, lo aplique en su clase con los niños. No se trata de adquirir un conocimiento de la dinámica de grupo, sino de cambiarse a través de una experiencia existencial; y aquí está toda la diferencia entre el sistema de formación antiguo y el sistema que proponemos. Prácticamente la participación en un grupo de diagnóstico prepara al joven profesor para aplicar, en sus relaciones con los alumnos, las tres reglas de la no-directividad rogeriana, que son las reglas mismas de la convivencia y de la comunicación: empatía afectiva, apreciación positiva incondicional y autenticidad (19); le enseña a no asumir, él personalmente, la agresividad de los jóvenes y, por tanto, a amortiguar esta agresividad; en una palabra, ayuda al joven profes-

or a *desdramatizar* la situación escolar.

En ciertos casos, además, el grupo de diagnóstico puede ser orientador, poniendo en evidencia que uno no está—por lo menos de momento y sin ejercicios complementarios—en situación psicológica para enfrentarse con una clase; y evita, así, muchas infelicidades futuras tanto para el futuro profesor como para sus alumnos.

Después de la preparación, viene *la docencia misma*; y aquí, en mi opinión, se sitúan, o se deberían situar, las acciones decisivas de formación. Si es cierto que los primeros meses de clase pueden significar *un grave trauma* para el joven profesor (tanto más grave por cuanto, a menudo, ni se confiesa) sería lógico procurar que estos primeros meses sean lo más fáciles posible. Poner al joven profesor bajo la tutoría de un profesor experimentado (sistema de las «prácticas») no solamente falsifica el contacto con los alumnos, sino que añade una preocupación más: la de complacer al tutor que le controla... y va tomando notas de su actuación (20).

La única solución sería dar al joven profesor, durante el primer año escolar, por ejemplo, una clase pequeña (de seis a ocho alumnos), para que no se planteen problemas de disciplina colectiva, y un horario reducido de media jornada, para no pasar nunca el umbral del cansancio. Este sistema permitiría al incipiente iniciarse tranquilamente en la docencia; no viéndose demasiado constreñido por la situación, podría evitar los reflejos de defensa, los cuales son siempre reflejos de alejamiento y podría controlar (es decir, en este caso, aumentar y liberalizar) la convivencia y la comunicación dentro de su grupo. En vez de encerrarse en recetas de disciplina ajenas, tendría la posibilidad de *encontrar, probar y desarrollar su estilo propio de docente*.

En esta primera experiencia facilitada de docencia, es esencial que no intervenga ningún «tutor». Es preciso que el joven profesor tenga la total y clara responsabilidad de su pequeña clase, que nadie le venga a controlar, aconsejar y, finalmente, preocupar. Hay que

insistir en este punto, porque es muy difícil aparentemente, en materia de formación, obtener que se deje a los jóvenes profesores en paz. Lo que sí es muy deseable es que los jóvenes profesores discutan *entre sí* y contrasten sus experiencias, que intercambien informaciones e impresiones, a fin de no encerrarse demasiado en las vivencias algo obsesivas de sus respectivas clases. Pero se debe, otra vez, insistir en que estas discusiones, para ser perfectamente libres y auténticas, deben tener lugar entre iguales, sin tutor o experto. Cabe, sin embargo, la posibilidad de que el grupo de jóvenes profesores invite a un especialista para escucharle sobre problemas de didáctica especial, de medios audiovisuales o de cualquier otro tema educativo; pero insisto que tal intervención no debería ser impuesta (21).

UN ESBOZO DE PROGRAMAS

Se me objetará que estas acciones—por buenas que sean—tienen un alcance limitado, que no tocan todos los aspectos de la docencia y constituyen, por sí solas, una formación muy incompleta.

Justamente aquí radica el nudo del problema: estas acciones—desde luego limitadas—son, más o menos, las únicas acciones útiles que podemos, de momento, emprender. Es una pena que no dispongamos de más instrumentos de formación; pero así es. En tal situación, se debe aceptar la realidad y no imaginar un sistema aparentemente completo, pero meramente simbólico. Todo lo inútil, en esta materia, es nocivo, porque desvía la atención de lo esencial. Hacer aún mejor y más es el pretexto habitual para, finalmente, no cambiar.

Un programa de formación pedagógica, basado en estos principios, debería tomar en cuenta el sistema de formación académica (22) y el nivel de enseñanza del futuro profesor (23); pero, las líneas generales seguirían siendo más o menos las mismas. Daré, para fijar las ideas, el esbozo de un programa de formación pedagógica para licenciados candida-

(18) Ver A. PERLBERG: *The use of video-tape recording and micro-teaching techniques to improve instruction on the higher education level*, University of Illinois, Dep. of Gal. eng., s. f.; p. 8: «Self-confrontation through video-recorders».

(19) C. ROGERS y M. KINGET: *Psicoterapia y relaciones humanas*, Barcelona, 1971.

(20) T. BURGESS (edit.): *Dear Lord James, A critique of teacher education*, Penguin Books, 1971, páginas 49, 54-55.

(21) Sobre perfeccionamiento mutuo del profesorado, ver, por ejemplo: M. GENESTET: «Une expérience d'auto-formation des maîtres», *Cahiers pédagogiques*, número 98, marzo 1971.

(22) Se sigue discutiendo, desde hace un siglo, si es preferible enseñar al futuro profesor un «currículum ad hoc» (más o menos el currículum que él tendrá que enseñar) en una institución especial (escuela normal o colegio de educación) o darle una educación «liberal», dejándole seguir estudios universitarios (los que sea) en una facultad (la que sea) con todos los otros estudiantes. La elección está entre una formación específica, la cual puede ser más inmediatamente funcional, pero supone siempre algo de «ghetto», y una cultura más general dirigida hacia una mayor movilidad socioprofesional. No existe probablemente una solución universal; depende del país y del momento; en países en vías de desarrollo, que necesitan una rápida desmultiplicación de los conocimientos básicos, puede ser económico enseñar al futuro profesor precisamente lo que él va a enseñar de la misma manera que tendrá que enseñarlo, es decir, con los mismos métodos que deberá utilizar y con los mismos medios de los cuales él dispondrá; mientras, en países más desarrollados, parece oportuno retrasar todo lo posible la especialización profesional. Para una discusión de este problema en Estados Unidos, ver CHARLES E. SILBERMAN: *Crisis in the classroom*, New York (Random House), 1970, capítulo 9, «The liberal education of teacher», pp. 373-411.

(23) Sin embargo, unos autores aconsejan una formación común de los futuros profesores primarios y secundarios. Tal es la opinión de J. Piaget, que cita como ejemplo la experiencia de formación mixta llevada a cabo por G. Thomson en la Universidad de Edimburgo (*Encyclopédie Française*, tome *Education et Instruction*, mise à jour, p. 47).

tos al profesorado de enseñanza media.

1. *Orientación.* — No se aconseja montar un sistema formal de orientación (el cual se burocratizaría —y, por tanto, autodestruiría— en seguida), sino dar a los estudiantes oportunidad de orientarse frente a la profesión docente. Por ejemplo, sería deseable que el estudiante interesado por la docencia pueda participar en un grupo de enseñanza mutua en su facultad, en seminarios sobre problemas de educación, en campos de vacaciones de niños, etc. Especialmente interesante es el encuentro con jóvenes fuera de la escuela (24). Si estas oportunidades no existen, la formación —y especialmente el grupo de diagnóstico— tendrían funciones de orientación.

2. *Formación previa.*—Esta formación debe ser obligatoria, pero sin notas ni exámenes. Los seminarios de formación podrían ser distribuidos durante el último año de la licenciatura o agrupados, en el verano siguiente.

Se sugieren tres seminarios:

- autoobservación,
- grupo de diagnósticos,
- información práctica sobre el funcionamiento administrativo de la escuela y de la clase, el estatuto del profesor, sus obligaciones y derechos, etc.

3. *Un año de docencia fácil.*—Esta es la parte más delicada del programa, puesto que necesita unos arreglos materiales (clase para seis a ocho alumnos), cambios de horarios y, sobre todo, sueldo de los jóvenes profesores. En su conjunto el sistema aquí propuesto es más económico que el sistema tradicional; pero los gastos, aunque menores, son de un nuevo tipo y esto suele siempre crear dificultades administrativas.

4. Este primer año de docencia puede tener lugar en cualquier escuela (bajo la única condición de que la escuela acepte dividir las clases en grupos de seis-ocho alumnos). Sin embargo, particularmente indicados son los centros ex-

perimentales y pilotos; por un lado, los jóvenes profesores son probablemente más abiertos que otros a la experimentación y, por otro, el ambiente de un centro experimental ofrece, para el joven profesor, menos riesgo de contaminación pedagógica; formación y experimentación se ayudan mutuamente.

5. Recordamos que los jóvenes profesores enseñarán en plan de *media jornada*; el tiempo libre podría estar ocupado por *discusiones en grupo* (por lo menos un medio día a la semana), participación en *proyectos de investigación y/o a experiencias* (25), especialización en una nueva técnica educativa (enseñanza programada, enseñanza con ordenador, televisión y cine escolares)... Me parece que este tiempo libre debe quedar bastante libre; el mayor peligro sería reestablecer aquí un programa de cursos y conferencias los cuales, rápidamente, invadirían y neutralizarían el conjunto de la formación. Es preferible, por tanto, prescindir (por lo menos en los comienzos) de unas cuantas buenas lecciones de didáctica especial, más bien que correr el riesgo de la habitual multiplicación de conferencias y cursos.

Este programa no es, ni mucho menos, de vanguardia. De vanguardia sería, por ejemplo, un programa de formación con vistas a la creación de centros autoservicio de formación permanente o un programa de formación de los futuros ingenieros de la educación encargados de la preparación de textos programados, de material televisión y CAI, etc. El presente programa no trata sino de facilitar algo la vida de los profesores (y, en consecuencia, a los alumnos) en la situación escolar actual; ni siquiera pretende resolver todos los problemas ni abarcar todos los aspectos actuales de la docencia. Se limita, estrictamente, a acciones de las cuales se puede esperar un resultado práctico, seguro. Es de notar, además, que este programa no requiere recursos—sea humanos o financieros—excepcionales. En una palabra, es un programa excepcionalmente modesto.

Sin embargo, por modesto que sea el programa, sería utópico esperar que un cambio tan profundo, como es la sustitución de los cursos magistrales y las tutorías por una ayuda a la autoformación del joven profesor, pueda ser aceptada y aplicada sin grandes resistencias.

La única manera de superar estas resistencias es hacer constar, por encima de cualquier posible discusión, que el nuevo sistema es mejor que el anterior. Por eso, el primer paso práctico es experimentar y evaluar *científicamente* un programa del tipo que acabo de esbozar, comparándolo con varios programas tradicionales (26). Si el método de evaluación es indiscutible (27), y si aparece con toda claridad que el rendimiento del nuevo programa es superior, un día u otro, el peso de la evidencia impondrá el cambio.

(24) CH. HANNM, P. SMYTH y M. STEPHENSON han descrito en *Young teachers and reluctant learners*, Penguin Books, 1971, la interesante experiencia de Hillvie en Inglaterra, en la cual cada futuro profesor debe encargarse de un grupo de cuatro a seis adolescentes—más bien «difíciles»—fuera de las horas de clase y en plan completamente voluntario por parte de los jóvenes.

(25) En el Instituto Jean Jacques Rousseau, de Ginebra, por ejemplo, la formación pedagógica está combinada con la investigación (J. PIAGET, *op. cit.*, pp. 47-48).

(26) El Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación está preparando una primera experiencia de este tipo con un grupo reducido de veinte estudiantes.

(27) Sobre las técnicas de evaluación existentes, ver BIDDLE, *op. cit.*, y DAVID G. RYANS: *Characteristics of Teachers*, Washington (American Council of Education), 1970.