

## LA INVESTIGACION EN LAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE MAGISTERIO

por OSCAR SAENZ BARRIO

### 1. UN TRISTE PANORAMA

«El que no sirva para otro trabajo hágase pedagogo». El que no sirva para la ciencia, dedíquese a su didáctica. Parece ser que con la misma letra, pero con distinta melodía, la frase griega sigue resonando por algunos recintos universitarios españoles. Será por aquello de la herencia clásica de nuestra cultura.

Aparte ironías, Adolfo Maílo habla de una estimativa «señorial» de los restantes profesionales de la enseñanza, que se sienten en una elevada lejanía y que les impide comprender poco y mal a los profesionales de la pedagogía; «viendo el desprecio de nuestros universitarios hacia la didáctica, las escuelas y los maestros —dice el ilustre educador—, no es de extrañar que Unamuno defendiese la 'antipedagogía', y que un insigne arabista, gloria de nuestra Universidad, afirmase que la pedagogía se inventó para unos tontos que enseñaran a otros tontos».

Una visión muy precisa, que pudiera ser la radiografía de nuestro estado de cosas, la hace Gastón Mialaret cuando afirma que «en la práctica, el teórico ignora con frecuencia al investigador, y el investigador no sigue la misma línea de pensamiento que el teórico y desconoce y subestima los problemas que ha de resolver cada día el práctico». ¿Es de extrañar que exista a estas alturas de la ciencia y la tecnología un caos tan brutal como el que existe en la enseñanza? En 1912, Sidney Pressey, pionero de las máquinas didácticas, decía que mientras las cocinas americanas se habían automatizado y electrificado con los últimos adelantos de la técnica, la enseñanza seguía en un estado artesanal. ¿En qué estado se encuentra la nuestra?

Los especialistas en las diversas ciencias siguen encastillados en su torre de marfil; en la cúspide de la pirámide pretenden ignorar la base, ocupados en sus especulaciones y teorías, con dificultades —al parecer—, para dar respuesta a los problemas que plantea la práctica educativa de su disciplina. En España sería inconcebible que Brunot descendiendo de su cátedra de la Sorbona para enseñar lengua francesa a los maestros primarios; ni un Chatelet o un Gategno ocupándose de las matemáticas elementales. El especialista no conoce más que su ciencia, y en consecuencia, su programa flota sobre las realidades de unos escolares concretos, de un tiempo concreto, de un medio concreto y de unas necesidades concretas.

Los prácticos «conocen pero no saben», decía Claparède. Su actividad didáctica queda limitada a los dictados de su experiencia: «¡qué me van a enseñar a mí de

educación, si llevo quince años dedicado a la enseñanza!». Es una frase repetida en cursos de actualización educativa. Los más recalcitrantes son, curiosamente, los que, sin ninguna preparación psicodidáctica, acceden a la docencia por una disposición en el B.O.E.

El puente entre el teórico y el docente práctico no puede tenderlo más que el investigador didáctico; pero ¡cuidado con la terminología!, porque hoy se autodenomina didacta quien, sin quitarle mérito a su aportación, utiliza un ingenioso ejemplo, diagrama o cachivache para enseñar tal o cual concepto. Ni aun la afirmación de que a él le ha dado «buen resultado» elimina las insuficiencias de toda actividad que se apoya únicamente en la estimativa e intuición personal.

La investigación en didáctica de las ciencias es mucho más compleja; significa sobrepasar «la experiencia que dan los años de práctica», sobrepasar la estimativa de «los buenos resultados» y anclar en la verdadera experiencia científica:

- Establecer las hipótesis de trabajo.
- Determinar las variables experimentales.
- Controlar otras fuentes de variación.
- Diseñar el plan experimental.
- Tomar decisiones sobre los instrumentos de medida.
- Control objetivo de los cambios en la variable dependiente.
- Análisis de los resultados.
- Comparación de los mismos con otras alternativas metodológicas.

Se trata por lo tanto de una verdadera investigación científica. El que los especialistas no estén en condiciones de hacerla —no por su culpa, sino por una formación que ha cerrado su campo de estudio a los límites de su disciplina—, no justifica el que la menosprecien.

Sería necesario modificar muchas cosas para que la investigación en didáctica aplicada pudiera ser una realidad en nuestro país. En primer lugar tendría que cambiar el criterio de que la investigación didáctica es una investigación menor; en segundo lugar proporcionar al especialista una formación metodológica adecuada; en tercero aceptar que la medida probabilística en educación es tan adecuada y tan válida como en otras ciencias, que, con la Sociología, Economía, Psicología o Medicina tienen bien acreditada su cientificidad; en cuarto lugar, que el «fulanismo» didáctico, es decir, el programa de don fulano, el método de don fulano, la ingeniosidad de don fulano, no es ningún criterio de certeza; y por último que la experimentación pedagógica no la puede hacer ni el pedagogo solo ni el especialista solo, sino que es una labor de colaboración. De ahí que la investigación didáctica sea específica de las Escuelas del Profesorado.

«Ha sido últimamente, en las investigaciones sobre la matemática —dice Mialaret— donde se ha revelado esta colaboración; el pedagogo no puede definir él solo el objeto y el contenido de la enseñanza; únicamente el matemático le puede ayudar. Pero inversamente, el matemático no puede resolver solo los problemas psicopedagógicos, y la progresión que inventa ha de someterla al con-

rol experimental del pedagogo». Obviamente la afirmación de Mialaret puede aplicarse al resto de las materias de enseñanza.

## 2. UNA NECESIDAD URGENTE

Cuando toda la organización universitaria y el aparato científico del país parecen haber sufrido un frenazo en su carrera investigadora, puede creerse un atrevimiento demasiado audaz reclamar la atención a un aspecto marginal de la misma: la investigación educativa. Sin embargo, es preciso romper la contumaz cerrazón de quienes no quieren ver en la investigación pedagógica más que un quehacer científico de segundo orden en un campo muy residual del saber.

El tratamiento recibido por la investigación educativa es totalmente incoherente con un enfrentamiento riguroso de la propia epistemología de la ciencia. La densidad o categoría científica de un saber depende tanto de su profundidad o su vastedad como:

a) de su fuerza inferencial, de su capacidad para explicar y dar unidad a una multiplicidad de fenómenos, y

b) de su efecto multiplicador, de su poder para ensanchar su propio campo y de su aptitud para transferir los conceptos, las destrezas, los principios, los métodos y las técnicas virtual o explícitamente contenidas en dicho saber. En este sentido parece no haberse caído en la cuenta de que la investigación pedagógica constituye una metodología de alta inferencia, porque su efecto multiplicador y de transferencia es enorme.

A mi juicio, la investigación ha sido una tarea sectorial y gremialista, y por ello un instrumento del poder corporativista de la Universidad, quien admite a sus nuevos miembros mediante períodos iniciáticos, y fórmulas bastante ritualistas: la colación de grados. Parece como si el trabajo intelectual consistiera exclusivamente en asimilar (aprendizaje receptivo) durante un cierto número de años, y en un momento dado se le permitiera al individuo ingresar en el reducto de los creadores (aprendizaje por descubrimiento). Pero una mente lúcida y discernidora no se improvisa en unos años de Facultad y con unos estudios de doctorado. ¿Cuántos doctores no hay que tras su tesis no han vuelto a escribir una sola línea?

La gran paradoja de las Escuelas del Profesorado es que siendo unas instituciones vitales para iniciar el cambio de mentalidad en los individuos y la renovación y progreso en el campo social (escuelas básicas y maestros) están dirigidas por profesionales formados en unos centros (E. U. de Magisterio) que pueden ser considerados como baluartes del conservadurismo metodológico, y transmisores de un saber al que no son capaces de añadir una línea.

En una sociedad cada vez más compleja, en la que el ciudadano se ve sometido a una mayor presión uniformizadora de los medios de comunicación, de la publicidad y la propaganda, la búsqueda personal de la verdad, la exigencia de la opi-

nión propia, el uso de recursos personales de indagación y juicio han de ser cultivados desde edades muy tempranas, si no queremos ver amenazados valores humanos tan importantes como la libertad y la originalidad. Pero el hábito de pensar no se improvisa, sino que ha de ser tiernamente suscitado, amorosamente cuidado e inteligentemente dirigido. Un profesor que él mismo no haya sido entrenado en el descubrimiento, en el análisis, en la indagación, es incapaz para crear esas mismas competencias en sus alumnos por más que las haya estudiado en un libro; lo que uno es capaz de hacer no es usualmente lo que ha aprendido (memorizado), sino lo que ha hecho previamente o ha visto hacer. ¿De dónde surge esa metodología teorizante, verbalista, casi general de nuestro sistema escolar? ¿Es que no han llegado a las E.U. de Magisterio las nuevas técnicas, las nuevas doctrinas, los nombres de Ausubel, Bruner, Kersh, Travers, Cronbach? Han llegado, pero en los libros, sin que apenas algún que otro pionero las haya incorporado a su propia práctica docente o las haya contrastado mediante investigación empírica.

La inmediata conclusión es que urge integrar la investigación entre los objetivos de las Escuelas Universitarias en general, y particularmente en las de magisterio, porque:

A) *Así lo exige la propia institución universitaria.* Una enseñanza, si no quiere esclerotizarse y agarrotarse no tiene más remedio que investigar, que renovarse. En caso contrario seguiremos contemplando a las E.U. de Magisterio como el santuario de una cultura estabulada, encerrada en sí misma y que no puede proporcionar al país más que profesionales de la incomunicación (l'écôle bloquée).

B) *Lo demanda también el profesorado universitario.* Decía Pedro Roselló que no podía existir una escuela activa sin un profesorado activo. Recientemente Gimeno Sacristán ha elucidado esta cuestión al poner de relieve los métodos con que el futuro maestro aprende en las E.U. de Magisterio: «El medio utilizado —dice Gimeno— para propagar mensajes se convierte él en mensaje también. Es decir, que el método para enseñar o ayudar a aprender un contenido se convierte él mismo en contenido... El tipo de profesor que formemos dependerá en parte de los métodos con que lo formemos, pues se extraen modelos de actuación no sólo de los contenidos del área psicopedagógica, sino también de los modelos metodológicos que se empleen en las Escuelas Normales». En otros términos, nuestro profesorado no puede transmitir al magisterio en formación una actitud crítica, analítica, investigadora, si los propios métodos con que enseña no lo son. Conscientes de ello, reclaman un reciclaje que les permita actualizar no sólo su formación científica, cuanto la psicopedagógica e investigadora, sobre todo en destrezas inmediatamente transferibles a la acción, único camino de que el futuro alumno aprenda conductas didácticas, que se contraerán en forma de currículo latente, u oculto, según la terminología al uso.

C) *Asimismo lo exigen los maestros.* «Sin experiencias y sin el auxilio de los prácticos, todo proyecto teórico, concebido únicamente por los teóricos y aplicado autoritariamente a toda la población escolar, entraña riesgos graves. Sufrimos desde años proyectos superficiales y estériles. Cada uno de ellos no sirve más que para

reparar los fallos del precedente» (Dumont, 1974). «¿Pueden darnos los adultos la parte que determine lo que los niños pueden aprender? Lo que puede ser lógico, visto por el adulto, puede no serlo en la realidad infantil; de aquí que se haya recurrido a la experiencia escolar» (Washburne, 1918). Entre ambas citas cincuenta y seis años, ¡y qué poco se ha avanzado! Mientras tanto el profesorado pide soluciones, sobre todo el profesorado más consciente del valor de la didáctica, el Magisterio.

Miles de cursillos anuales, organizados por los I.C.E., UNED, Inspecciones, Asociaciones Profesionales, etc., a tope de asistencia, debería ser un buen índice de la insatisfacción con que estos profesores encaran su actividad profesional, cuyas soluciones no acaban de encontrar ni en los cursillos ni en las conferencias, porque aquí hay poco nuevo que ofrecer.

D) *Lo necesita también el país.* Las democracias exigen ciudadanos críticos, capaces de analizar, problematizar y juzgar; las actitudes inquisitivas tampoco se improvisan, son el resultado de una paciente educación, desde el parvulario, hasta la Universidad mediante una adecuada metodología. Distintos fines requieren distintas estrategias; una enseñanza receptiva y catedrática es imposible que genere hábitos de descubrimiento, capacidades para transferir y competencia para investigar.

### 3. LAS CONTRADICCIONES

Las Escuelas Universitarias se han encontrado hasta ahora en materia de investigación con la más peregrina de las contradicciones:

— Su reconocimiento como órganos de investigación: «Podrán integrarse orgánicamente en las Escuelas Universitarias aquellas unidades de docencia e investigación que no estuviesen incluidas en los Departamentos de la Universidad» (Art. 75.2 de la L.G.E.).

— La obligación de investigar, con carácter general para todo el profesorado universitario, sin distinción de a qué tipo de centro pertenezca: «Serán funciones del profesor de educación universitaria... la docencia e investigación...» (Art. 113 de la L.G.E.). Asimismo el artículo 6, apartado 3 del Decreto regulador de las retribuciones complementarias dice: «Los funcionarios acogidos a este régimen de dedicación (exclusiva) y que impartan docencia en el nivel de educación universitaria estarán obligados, asimismo, a realizar investigación...».

— Pero lo que la ley reconoce y el Decreto obliga, se ve impedido al no poseer las Escuelas Universitarias las estructuras que le permitan participar en las diversas modalidades de ayudas a la investigación.

Veamos algunos ejemplos:

— Las consignaciones anuales del Plan General de Fomento de la Investigación se conceden nominalmente a catedráticos y agregados de Facultades, pero a través de los Departamentos, no reconocidos en la E.U. todavía.

. — Las ayudas para la formación del personal investigador, aunque no establecen discriminación directa sí lo hacen indirectamente al concederse solamente a licenciados adscritos a un centro de investigación (C.S.I.C., Departamentos Universitarios y aun a centros privados con solvencia investigadora), por lo que, al no estar oficialmente reconocida esta actividad en las E.U., se ven imposibilitadas de iniciar en el trabajo científico a los interesados en la rama psicopedagógica o de didáctica aplicada.

Por otro lado, en un país en el que por sus cuatro costados se elevan juicios muy severos sobre la penuria investigadora y la insuficiencia de personal investigador, es paradójico que se margine (¿o tal vez se menosprecie?) un campo potencial extraordinariamente rico; en particular las E.U. de Magisterio podrían hacer un aporte realmente muy positivo en materia de investigación educativa. Un reciente estudio sobre la formación del profesorado en España ponía de manifiesto que la reforma de nuestros centros a partir de la L.G.E. de 1970 ha supuesto poco más que un cambio de denominación. «Un cambio más silencioso sobre ellas —sigue diciendo el informe— centrado en sus aspectos cualitativos, hubiese dado fuertes resultados sobre todo el sistema. No olvidemos que son centros privilegiados para la expansión de innovaciones al formarse en ellas el profesorado-base de todo sistema educativo».

Pero además la carencia de una organización institucionalizada de la investigación en las E.U. conlleva los siguientes problemas y preocupaciones:

a) *Impide* el poder formar a sus futuros catedráticos, a los que al exigírseles el título de doctor se les hace depender de instituciones ajenas al propio centro en el que actualmente se están preparando como profesorado interino o contratado, al contrario de lo que ocurre en el resto de la Universidad, que forma en su integridad a su propio profesorado.

b) *Duda* de la capacidad de las Escuelas Universitarias para formar a su propio personal docente, y de la competencia de sus catedráticos para investigar y dirigir investigaciones. Incluso no se contempla legalmente ni la posibilidad de participar en los tribunales para la colación de grados de licenciatura y doctorado, ni siquiera en aquellas investigaciones que por su contenido psicopedagógico serían los únicos competentes en dirigir y en juzgar, por su doble condición de especialistas en un campo del saber y en su didáctica especial.

c) *Mediatiza* la independencia de las propias E.U. Si el doctorado es requisito imprescindible para acceder a las cátedras, y sólo se puede investigar en los departamentos facultativos, es poner en sus manos las cátedras de E.U., ya que son las Facultades las que controlan con exclusividad la formación de doctores.

Este peligro, ya denunciado en un informe presentado en 1977 al Seminario sobre Formación del Profesorado organizado por el I.C.E.U.M., se ha materializado en un increíble artículo (transitoria 3.<sup>a</sup>) de los Estatutos provisionales de la Universidad de Granada, elaborados por una Comisión General representativa de todos sus estamentos.

Dice así: «Los profesores no numerarios que estén en posesión del grado correspondiente al nivel que se exija en el Cuerpo y una antigüedad no inferior a cuatro años, quedarán adscritos a la Universidad en calidad de profesores permanentes, como adjuntos o agregados de Escuelas Universitarias...». Si alguien ha dicho que la Universidad no es el cortijo del Rector, las E.U. sí pueden terminar siendo las fincas particulares de los Departamentos en las que colocar la mano de obra sobrante. Como un dato más a lo que supone una verdadera amenaza para las E.U., consideremos los siguientes hechos.

PROFESORADO EN FORMACION

<i>Facultades</i>	<i>Escuelas Universitarias</i>
— Horario reducido.	— Horario lectivo a tope en relación con su nivel de contratación.
— Dirección y asistencia a la investigación por profesorado de su propio Departamento.	— Dependencia de una Facultad, caso de encontrar director.
— Apoyo de los fondos institucionales para la investigación o de los presupuestos del propio Departamento.	— Ninguna ayuda económica.
— Ayudas materiales: laboratorios, bibliotecas, intercambios científicos, etc.	— Ninguna.

Todo lo cual pone en evidencia que las vías de promoción del profesorado en formación de las E.U. están completamente cegadas.

4. LAS DIFICULTADES

Los problemas no surgen sólo de la reticencia con que la propia institución universitaria contempla unos centros hasta hace poco de «grado medio», sino de una serie de circunstancias que afectan, unas veces a las propias Escuelas, otras a la administración educativa, y otras inherentes al propio carácter de la investigación en las ciencias humanas. Todos estos problemas podrían concretarse en los siguientes puntos:

4.1. *Falta de tradición investigadora*

Las enseñanzas de las E.U. han sido desde siempre de carácter acusadamente profesional y, por tanto, orientadas a la práctica técnica, comercial o docente, en sus modalidades de mayor tradición. La investigación no ha sido una ocupación por la que se sustantivaran estos centros, salvo en forma muy ocasional y ligadas a individualidades, que por su mismo carácter singular constituían una excepción a la regla. Las Escuelas Normales, en concreto, se preocuparon más de la metodolo-

gía didáctica que de la científica; de ahí que siendo centros donde se debiera generar la profunda innovación del sistema escolar, fueran —y siguen siendo— reductos de una metodología conservadora y rutinaria.

La exigencia del título de doctor para acceder a sus cátedras ha promovido desde hace unos pocos años un movimiento, lento pero ascendente, hacia el trabajo científico, pero que, carente de la tradición investigadora de estas instituciones se muestra todavía desordenado, desligado con la realidad circundante, muy personalista, y no bien definido en sus objetivos. Una adecuada ordenación de campos de acción y prioridades por parte de cada Universidad tiene que rendir frutos a medio y largo plazo al dar cauce a la impaciencia y potencial investigador de un profesorado ya consolidado, y otro en formación, que desean asumir en una totalidad la función de la docencia universitaria, es decir, la enseñanza y la investigación.

#### 4.2. *Preocupación del profesorado no numerario por su propia estabilidad*

Sería un pedantería, si no fuera una patética realidad traer a colación el tema de las «prioridades motivacionales» de Maslow o Nuttin, para justificar el alejamiento del profesorado en formación de las tareas investigadoras. Cuando hay por medio una dramática lucha por la supervivencia y con un sistema de acceso a la permanencia mediante unas oposiciones cientos de veces anunciadas y otras tantas olvidadas, las actitudes no pueden ser muy positivas hacia una actividad, como la investigación, que requiere un «ánimo heroico» muy cualificado.

4.3. Los hábitos de trabajo en equipo requeridos por la ciencia moderna, bastante escasos en un país de fuerte personalidad individualista e insolidaria, son aún más excepcionales en las E.U. por la índole de su propia organización interna. La carencia de Departamentos obliga a una contratación «ad hominem», sobre la que la cátedra apenas tiene facultades de dirección y control, de tal suerte que tan sólo la autoridad «moral» del catedrático es el eslabón que une al contratado en una tarea más o menos homogénea dentro de una asignatura o grupo afín.

#### 4.4. *Carencia de medios materiales*

Hasta ahora nadie pensó en vehicular la posibilidad de investigar en las E.U., mediante la participación en los Planes Nacionales de Ayuda a la Investigación, ni la adscripción a nuestros centros de becarios de investigación. Consecuentemente, ni la Administración ni las Juntas Económicas de las Universidades pensaron que las E.U. pudieran hacer otra cosa que enseñar; de ahí que sus bibliotecas, laboratorios, talleres, medios de tratamiento de la información, etc., estén muy deficientemente dotados, y cuando lo están, su utillaje, bibliografía y material científico es de carácter didáctico, poco apto para trabajos de más altos vuelos.

#### 4.5. *Distanciamiento de los centros e institutos de investigación*

Salvo muy pocas E.U., el resto están alejadas de las instituciones científicas. Este alejamiento es no sólo geográfico (periféricos a la cabecera de distrito universita-



rio), sino también académico y afectivo. Se ignora a las Escuelas, o se las consideran como entes enquistados «legalmente» en la Universidad, pero ni se aprecia la categoría de su profesorado, ni el nivel de sus programas, ni la calidad de su metodología. Situados en la altiva lejanía, los doctores de Facultad no aceptan fácilmente graduandos ajenos a su propio Departamento.

4.6. En materia de educación aún cabría añadir una última, pero no la última, dificultad, y es *la desilusión con que el investigador se enfrenta con su tarea*.

Poca es la investigación pedagógica en España, pero menor es aún la atención que tanto la administración educativa cuanto la propia sociedad presta a sus hallazgos; existe un auténtico divorcio entre el esfuerzo, penoso a veces, del científico, y el uso de sus conclusiones, que le lleva a pensar que su laborioso trabajo ha quedado reducido a un mero ejercicio retórico.

Como dice el Jefe de la División de Prospección Educativa del INCIE, «la investigación educativa necesita, ante todo, una gran dosis de confianza y crédito social, que le permita romper la trampa que la encierra en un círculo vicioso: no obtiene el rendimiento deseado por falta de organización y recursos, y faltan recursos por su siempre problemática rentabilidad a corto plazo. Por ello para potenciar la investigación, la innovación, la inventiva y, en definitiva, la capacidad creadora, es necesario comenzar por creer firmemente en ella».

## 5. LAS SOLUCIONES

### 5.1. *Elección del campo científico*

El ya mencionado artículo 75 de la L.G.E. reconocía la existencia de campos de investigación que tienen que hacerse fuera de las Facultades y E.T.S. Implícitamente los ya mencionados artículos 20 y 44 de la L.A.U. amparan tal posibilidad y contemplan la investigación aplicada al mismo nivel que la básica, abriendo a las E.U. amplias posibilidades de participar en la primera. «La investigación... como condición indispensable para el pleno ejercicio de la función docente, debe ser parte fundamental de la actividad universitaria. Es un derecho y un deber de los profesores que se llevará a cabo fundamentalmente en los Departamentos e Institutos Universitarios» (Art. 44.1). «La Universidad atenderá tanto la investigación básica como la aplicada a la resolución científica de los problemas y necesidades sociales, con especial atención a los de su entorno» (44.2).

Por no citar en este terreno una opinión personal sino el sentir del profesorado de las E.U. de Magisterio, se transcriben a continuación las conclusiones adoptadas en el Seminario para el Análisis de la Identidad de las E.U. de Magisterio y Reforma de sus Enseñanzas», organizado por el Ministerio de Universidades y Educación (Segovia, febrero de 1980):

«La función investigadora es una característica inherente a nuestra condición de profesores y universitarios, exigida tanto por la Ley como por la dinámica de

nuestro funcionamiento. La investigación que corresponde a las E.U. de Magisterio es fundamentalmente, la aplicada, proyección y desarrollo de la investigación básica llevada a la práctica... De acuerdo con estos principios, destacamos:

- A) Es el tipo de investigación coherente con el pretendido carácter técnico-profesional de las E.U.M.
- B) El profesor de las E.U.M. necesita realizar esa investigación en orden a su justo perfeccionamiento, para mejorar su docencia.
- F) El campo prioritario de esta investigación sería el de la didáctica especial de las áreas curriculares de la E.G.B.
- G) Esta investigación debe ser una empresa interdisciplinar, confluencia de la psicología, la didáctica y la disciplina científica a que se refiere esa didáctica especial.
- H) Los Departamentos deben estar interrelacionados con los demás centros universitarios.
- J) De todo ello se deduce la necesidad de superar la contradicción existente entre el reconocimiento legal de investigar que corresponde a todo el profesorado universitario y la falta de estructura que permita a las E.U. su realización.

### 5.2. *La estructura organizativa*

En las facultades y E.T.S. la unidad fundamental de docencia e investigación es el Departamento. Por el contrario, las unidades de docencia —exclusivamente— en nuestros centros siguen siendo las cátedras, además con un sentido bastante primitivo:

- Porque se poseen como una propiedad particular.
- Porque se sigue pensando (y el que no se sienta afectado no tiene que darse por aludido), que la cátedra es el sillón del aula, donde uno se sienta, da su clase y se marcha a su casa.
- Porque ni el espíritu que las anima ni la realidad de su trabajo las hace merecer, en general, el nombre de Departamento.
- Por último, porque, sencillamente, no está reconocida la estructura departamental en las E.U. aunque el precepto legal era bien claro en el Art. 75 de la L.G.E. repetidamente aludido, y en el 20 de la nueva L.A.U.: «Los Departamentos, son los órganos básicos de articulación, supervisión y coordinación de las actividades docentes e investigadoras de cada Universidad, y podrán tener carácter interfacultativo. Los Departamentos agruparán a todos los profesores que imparten disciplinas de la misma denominación o afines».

Este espíritu está afortunadamente cambiando, quizá no con la rapidez que fuera deseable, pero sí es notoria una línea de flexión que conduce a organizar el trabajo académico en las E.U. de acuerdo con estructuras nuevas, y que implica:

- La docencia, por supuesto, en un campo de materias afines.

- La investigación en dicha área de conocimiento, pero fundamentalmente de su didáctica.
- La iniciación en la metodología científica de los nuevos profesores contratados.
- La necesidad de vincular a esta estructura graduados o profesores de entrada, que deseen hacer su carrera docente dentro de las E.U., o que, sin funciones de instrucción son verdaderos alumnos en investigación y profesores en formación.

Si esto no es un Departamento, ¿qué lo es entonces? La Administración aún no ha dado el paso al frente, por lo que las E.U. han de presionar ante las Juntas de Gobierno de las Universidades para que al amparo de la autonomía universitaria sean reconocidas estas estructuras orgánicas con el mismo carácter que las del resto del ente universitario.

Ciertamente, si nuestra institución se especifica por el cultivo de una ciencia aplicada —no en vano son centros profesionales—, sería ilusorio esperar un rápido reconocimiento y transformación de todas las Cátedras en Departamentos. La solución intermedia, y hasta tanto las diferentes Cátedras no alcancen la autonomía investigadora que les acredite la categoría de Departamento con carácter singular, podría ser la creación de un DEPARTAMENTO INTERDISCIPLINAR, que en la de Magisterio se llamaría DE DIDACTICA APLICADA, en el que se integrarían todas las cátedras, *exclusivamente desde este punto de vista*, ya que desde el cultivo de su propia disciplina guardarían su independencia. En la medida en que cada grupo de materias similares fueran adquiriendo la organización adecuada, contara con el profesorado idóneo, e iniciara unas líneas de investigación solventes, podrían ir solicitando su transformación en Departamentos Facultativos. Esta medida parece más razonable que la extensión indiscriminada a cualquier Cátedra, Profesor o Escuela.

### 5.3. Recursos

Este aspecto es quizá el más complejo, pues depende en gran medida del carácter de la Escuela, y dentro de ella de las distintas materias que se enseñan. De todas formas hay unos problemas que afectan a todas en general:

#### 5.3.1. Materiales

Si se afirmara que para investigar lo primero que hace falta, aparte del talento, claro, es una silla y una mesa donde sentarse, muchos pensarían que el autor de este artículo estaba loco. Pues bien, hay Escuelas, donde un mechinal con una sola mesa y cuatro sillas es compartido por los DOCE profesores de la cátedra; otras cátedras tienen menos suerte, carecen hasta de mechinal.

Es preciso, pues, comenzar por dotar a las E.U. de unas instalaciones materiales adecuadas, despachos y lugares de trabajo, laboratorios, talleres y bibliotecas, que serían lugares muertos si no contaran con las herramientas, maquinaria,

equipos, suscripciones a los medios de información científica, fácil acceso a los sistemas de cálculo y tratamiento de datos, etc.

### 5.3.2. Otro capítulo son los *recursos humanos*

De los 997 Catedráticos de Escuelas Normales, de Comercio y Técnicas, integrados en el Cuerpo de Catedráticos de Escuelas Universitarias, 361 son doctores. Si a éstos se les añaden 88 doctores, efectivamente integrados, procedentes del cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Media, hacen un total de 449 profesores estables con acreditada capacidad investigadora. De ninguna manera se pretende marginar al resto del colectivo, en el que hay investigadores solventes y de prestigio, sino que sólo aquellos podrían dirigir investigaciones para la colación de grados. Dado que esta finalidad puede considerarse incluso coyuntural, hay que reconocer que desde el punto de vista humano, la capacidad investigadora es muy respetable, y eso sin contar el profesorado interino y contratado entre el que hay investigadores muy valiosos, muchos de ellos ya doctores (183), que en el plazo de pocos meses formarán parte de los cuerpos docentes del Estado o de la Universidad. A 31 de marzo de 1981, de las 1992 Cátedras de E.U., 622 están ocupadas por doctores. Y este número tiende a aumentar.

### 5.3.3. *SopORTE económico*

Como centros universitarios, las E.U. exigen participar de las dotaciones presupuestarias para la investigación, y no, por supuesto, en régimen de privilegio, sino con el mismo trato y al mismo nivel que los demás centros e Institutos Universitarios, es decir, mediante módulos objetivos que contemplen el volumen de investigación producido y su calidad, la densidad científica de sus líneas de trabajo, capacidad inferencial en orden a generar nuevas investigaciones o resolver operativamente problemas técnicos de inmediata solución, y la vinculación de los proyectos con las necesidades regionales.

Teniendo en cuenta que las condiciones en que hasta hoy se han desenvuelto las E.U. en este tema, han sido muy precarias, es necesario conceder un margen de confianza ante la escasa acreditación investigadora que pueden presentar a la hora de aplicárseles un baremo para distribuir los recursos. En caso contrario se entraría en una argumentación circular imposible de quebrar: no hay ayudas porque no se justifica un volumen científico digno, y éste no puede lograrse porque no hay soporte económico suficiente. Hay que romper el círculo y, con la prudencia que se requiera, invitar a las E.U. a demostrar que son capaces de acreditar con hechos lo que exigen con palabras.

## 6. LA INVESTIGACIÓN EN LA E.U. DEL PROFESORADO DE GRANADA: UN LUSTRO DE INVESTIGACIÓN (1975-1980)

No se podrían terminar estas reflexiones sin aludir a una experiencia bastante ilustrativa de lo que se puede hacer en materia de investigación. Esta escuela ha demostrado desde hace unos cuatro años una extraordinaria beligerancia en el te-

ma; pero no se ha limitado a lamentarse y a llorar. Buena parte de nuestros males son imputables a nosotros mismos, porque no nos hemos sabido presentar con dignidad. Las E.U. han ido con sus miserias por delante y han causado bastante mala impresión. Seguir enseñando las vergüenzas para dar lástima es el peor error que se puede seguir cometiendo. A la Universidad hay que hablarle en su mismo lenguaje y utilizar su misma dialéctica. Cuando esta Escuela reivindica su parte y disputa su ración al resto de los entes universitarios se presenta con el siguiente bagaje:

#### *Tesinas*

- «El cálculo aritmético en la E.G.B.» (1975).
- «El uso de operadores en el aprendizaje de las fracciones» (1975).
- «El vocabulario de TV y la intersección con el común y fundamental del español» (1976).
- «El vocabulario básico anglo-español para la enseñanza del inglés en la E.G.B.» (1979).
- «Zabaleta ante la oritron: 1932-1976» (1978).
- «Amor y matrimonio en el teatro de Jaime Salom» (1978).
- «Una extensión del sistema de Pearson bivariante o sistema de Van Uven» (1979).
- «Estudio contractivo del gerundio en función adverbial» (1980).
- «Criterio de parada en los tests secuenciales» (1980).
- «La filosofía krausista en D. Federico de Castro» (1980).
- «Una comedia inédita del S. XVIII: Estudio y Edición» (1977).

#### *Tesis Doctorales*

- «Modelo de investigación para el análisis de programas escolares» (1975).
- «El Colegio Real de Santa Cruz de la Fe de Granada» (1975).
- «Determinación espectro-fluorométrica de Ca (II) en frutas y verduras mediante el quelato de calceína» (1976).
- «El vocabulario televisivo y el vocabulario de orientación didáctica» (1979).
- «Discriminación cromática en igualaciones isómeras» (1979).
- «Influencia de las condiciones experimentales en los umbrales diferenciales del color» (1975).
- «Estudio experimental sobre la enseñanza del inglés en hispanohablantes de 6 a 8 años» (1980).
- «La enseñanza en España: su naturaleza jurídico-administrativa» (1981).
- «La pintura de Rafael Zabaleta» (1981).

#### *Estudios becados por Organismos de Investigación*

- Análisis experimental de los objetivos matemáticos de la 2.ª etapa de E.G.B. (INCIE).
- Programas coordinados de matemáticas y área de ciencias para la 2.ª etapa de E.G.B. (INCIE).

- Segundo proyecto internacional sobre rendimiento matemático en 24 países (I.E.A.).
- Junior english (INCIE).

Estas son las investigaciones «acreditadas», es decir, las que han tenido un refrendo académico o han sido subvencionadas por Organismos de apoyo a investigaciones solventes; no se mencionan las investigaciones en vías de realización ni los trabajos científicos, comunicaciones a Congresos y Seminarios, publicaciones, etc., que suman varias decenas, solamente en los últimos cinco años.

Y todo ello se ha hecho con las dificultades y problemas, incomprensiones y carencias, señaladas a lo largo de este trabajo, pero con una dosis de entusiasmo imposible de recoger por escrito. A nadie que tuviera algo que decir o hacer en materia científica se la ha negado la ayuda, escuálida a veces, que el centro podía proporcionar. Pero la Escuela Universitaria del Profesorado de Granada entendía que era mucho más importante una tesis que reparar de pintura unas aulas, y llevar una comunicación a un Congreso más relevante que arreglar tres cerraduras y dos cristales.

Desde estas líneas hay que rendir un tributo de agradecimiento a quienes desde el claustro hicieron posible este positivo balance, y de admiración a los que con una capacidad inaudita de sacrificio dieron con su talento y su trabajo científico el prestigio que tiene hoy este Centro.

DR. OSCAR SÁENZ BARRIO

*Catedrático de Pedagogía*

Escuela Universitaria de Formación de Profesorado  
GRANADA