

E S T U D I O S

LAS EXIGENCIAS DE EXTENSION, COHERENCIA Y VARIEDAD EN LA FORMACION Y EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO (*)

ANDRE DE PERETTI (**)

INTRODUCCION

Somos espectadores o actores de un entorno social sometido a una turbulencia total. Tras una larga fase de reconstrucción económica y cultural cuya característica, tras el fin de la Guerra Mundial, fue el «crecimiento» regular, todos los países han entrado en una era de irregularidades y de perturbaciones aparentes en lo que a su desarrollo se refiere, que desconcierta y trastorna en el terreno económico tanto como en el laboral, pero también en el campo de los valores y de las instituciones.

Cierto es que existe una crisis mundial, marcada por la caída desigual del crecimiento económico y por el incremento del paro, conjugada también con un incremento en la inflación de los precios y un desorden de las monedas. Pero los desequilibrios y las rupturas de crecimiento, que actualmente se manifiestan, contrastan con el prodigioso incremento de los descubrimientos científicos y de las innovaciones tecnológicas que los provocan y que no cesan de desarrollarse al fertilizarse mutuamente. Este contraste, mayor a cada momento, convierte en más intensa y dramática la confrontación de los humanos con las máquinas, los objetos y los sistemas que han creado con sus mentes y sus manos y que cada vez son más ajenos a sus autores.

Esta crisis es tanto más penosa cuanto que recae sobre poblaciones que se habían acostumbrado a una legítima expectativa de condiciones de vida y de trabajo cada vez más seguras y más satisfactorias para todas las familias. En el marco de estas perspectivas, el ascenso de las masas hacia la prosperidad había traído consigo una prometedoras necesidad de enseñanza y de cultura. A pesar

(*) Ponencia desarrollada en el Simposio sobre «Teoría y Práctica de la innovación en la formación y el perfeccionamiento del profesorado, organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado en Madrid en febrero de 1984.

(**) Presidente de la *Commission de la Formation des Personnels de l'Education Nationale* de Francia (1981-1982).

de las restricciones debidas a regímenes políticos represivos, esta necesidad ha vuelto a los padres más exigentes, en todo el mundo, respecto a la escuela y a los profesores. Y éstos, en el seno de los sistemas educativos, han sido presa a su vez, desconcertadas presas, de una inflación de los conocimientos que había que inculcar a los alumnos o a los estudiantes para que pudieran enfrentarse victoriosamente a lo que Alvin Toffler ha llamado «choque del futuro».

Por otra parte, la ingente multiplicación de los «media» de información, de consumo y de comunicación, que ha reducido las distancias en el tiempo y en el espacio, ha alimentado esta situación de expansión, de emulación, de ampliación de los deseos y de los productos o los conceptos. Las relaciones aceleradas entre personas y grupos u objetos producidos, han adquirido, en semejantes condiciones, consistencia de emulsión: pues todas las informaciones y los datos u opiniones, incluso los más decantados, se han visto continuamente, mezclados y las distinciones de mayor solera han resultado comprimidas o transgredidas. Lo cual equivale a decir que las formas culturales o sociales que garantizaban la estabilidad de las relaciones humanas y de las identidades sociales están en jaque. Y ello ha provocado una inflación de la angustia de los individuos que se ha acentuado aún más en lo referente a la juventud y a su difícil destino, angustia cuya consecuencia ha sido un incremento de las exigencias de las familias frente a las escuelas y a los docentes.

¿Podría, en condiciones tales, la presente crisis, salirse del «esquema de la crisis», previsto por Ortega y Gasset? ¿Acaso no supone una ruptura abierta entre la civilización material, efervescente e indomeñable, y las posibilidades culturales que deberían hallarse a disposición de las muchedumbres para ayudar a cada inviduo a ajustarse a la creciente complejidad del mundo social? ¿Se halla la cultura que propagan los centros escolares y universitarios a la altura de las necesidades individuales, cara a las fantásticas evoluciones en la Ciencia, a las reglamentaciones sociales y a la Tecnología multiforme, nuevos e inasibles Proteos, nuevas hidras de mil cabezas?

Claro está que no podremos escapar por completo de la angustia existencial, al «sentimiento trágico de la vida», como ya nos lo avisó Miguel de Unamuno. Pero el impulso democrático es un gesto de optimismo ante la vida, una renovada y realista sacudida de confianza hacia los individuos, las personas y sus relaciones. Cuanto más perturba nuestras relaciones y nuestros sistemas sociales la aceleración de las evoluciones tecnológica, científica y social, tanto más necesario y lícito se vuelve reorganizar nuestras sensibilidades culturales y nuestras formas flexibles de difusión del conocimiento, para así mantener las solidaridades y las estabildades entre los hombres de todas las procedencias sociales. A pesar de la perturbación en que lo hunden las turbulencias materiales y técnicas el sistema educativo puede y debe verse revitalizado y remodelado, dentro quizá de una estructura «barroca» plena de generosidad, tal y como nos invitaba Eugenio d'Ors, al encararse con un torbellino de seres o de objetos y formas que salen volando por doquier, en el seno de un dinamismo acelerado, como acontece en los cuadros de Murillo.

Tendríamos que disponer de un cuerno de la abundancia para poder dominar los contrastes y las irregularidades. Precisaríamos de la acción conjugada de todos los actores del sistema educativo. Precisaríamos una recuperada confianza en el profesorado. Necesitaríamos también, para ellos, de un apoyo intelectual y metodológico permanente por la vía de medidas institucionales de formación y de perfeccionamiento, para llevarlos hasta la escala real de un universo cuyo tamaño ha aumentado y que perfora la barrena de una coherente exigencia en el propio seno de una variedad que se desprende de la emergencia de las diferencias que van multiplicándose entre los hombres. Lo que se precisa, pues, en medio de todas estas turbulencias, es un trabajo metódico y sosegado. (¿Pero no es acaso la democracia un caminar sosegado que va aportando, paso a paso, progresos brindados a un creciente número de individuos?) Este trabajo convoca, al remate de un examen razonado de las causas de disfunción del sistema educativo, a la investigación de las condiciones útiles y necesarias para vivificar la formación y el perfeccionamiento del profesorado.

I. LAS DIFICULTADES DE FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Pueden distinguirse, entre las dificultades que entorpecen el funcionamiento de los sistemas educativos, por una parte las tres que proceden de la creciente complejidad de sus estructuras y, por otra, inercias que resultan de añejas compartimentaciones mantenidas entre las personas y las funciones, pero también de la falta de realismo de las modalidades de formación. Estos rasgos se encuentran en todos los países democráticos y han sido tema de estudios que han arrojado un consenso acerca de las exigencias que hay que satisfacer con actos de formación y perfeccionamiento.

1. *La creciente complejidad de las estructuras docentes*

Desde el final de la última Guerra Mundial, considerables problemas, es un hecho, han afectado a los sistemas educativos. Paralelamente a la reconstrucción de Europa y a la descolonización del Tercer Mundo, hemos asistido a un ejemplar esfuerzo de desarrollo y diversificación de las estructuras docentes y educativas.

En muchos países ha habido, en primera instancia, una recuperación de la natalidad, pero ante todo, a causa de los planes de democratización, frecuentemente preparados por los movimientos de Resistencia, y bajo la influencia de los modelos americanos, hemos asistido a lo que un gran educador francés, Louis Cros, pudo llamar la «explosión escolar», a la que pronto siguió una «explosión universitaria». En Francia se ha multiplicado, en efecto, en menos de treinta años, por seis el número de alumnos de enseñanza secundaria y, luego, por veinte, el número de estudiantes universitarios, mientras que los diplomas concedi-

dos se multiplicaban también por veinte. Y hay que hacer notar que estas cantidades suponen un término medio si se comparan con las de determinados países como Estados Unidos, Japón y la Unión Soviética. Ha sido preciso construir, aceleradamente, edificios, dotar, a veces de forma precipitada, de docentes a los tres niveles, incrementar (en lo que a Francia se refiere) la partida de los presupuestos del Estado correspondientes a Educación Nacional, desde el 7 por ciento de los años cincuenta al 18 por ciento largo de los años ochenta. Ha sido necesario, igualmente, poner a punto enseñanzas especializadas para determinadas categorías de alumnos, desarrollar vías o filtros diferenciados de trayectorias educativas, dar acogida a un creciente número de niños en la enseñanza preescolar (o «material»), multiplicar las formaciones técnicas e intentar introducir los métodos o las nuevas tecnologías de enseñanza en todos los niveles del sistema educativo. Es indudable que se ha producido un cambio de escala en las dimensiones y la diversificación de este sistema, marcado por el creciente volumen de las reglamentaciones en los boletines oficiales.

Y no obstante, a pesar de todos los esfuerzos oficiales apoyados por el desarrollo de las investigaciones en el campo educativo y pedagógico, los resultados que ha arrojado la extensión acelerada del sistema educativo no han podido satisfacer la expectativa de las familias y de los individuos. Tras una era de gran optimismo, una especie de desencanto ha hecho presa tanto en los que decidían y en los que opinaban como en los que investigaban. Y de este modo, al término de un estudio comparativo de gran envergadura, llevado a cabo bajo la égida del Instituto ASPEN, el profesor sueco Torsten Husén ha podido comprobar la denuncia universal de una «crisis mundial de la educación» desde los años 1967-68: él mismo ha reproducido su diagnóstico bajo el título *The School in Question* (1). Y no podemos olvidar tampoco los análisis críticos de Ivan Illich.

Más tarde, y tras los acontecimientos de 1968, se han fundado en muchos países, asociaciones de padres de alumnos que atacan abiertamente a los poderes públicos y con frecuencia al profesorado. Y la llegada de la crisis económica ha amplificado el malestar de la escuela. Un sociólogo francés, Robert Boudon, ha pensado incluso que podía denunciar los «efectos perversos» de las medidas democratizadoras en la enseñanza ya que éstas producen una acción, al menos durante determinado lapso, de sentido contrario a los intereses de los niños de ambientes populares. Y es cierto que toda las medidas políticas se han adoptado, frecuentemente, por extrapolación de las formas de un sistema educativo que se habían fijado antes, para una pequeña «élite» que pertenecía a ambientes culturalmente privilegiados. Y tras ellas no vinieron nunca esfuerzos de adaptación realistas.

De hecho, no se han tomado en cuenta lo suficiente las necesidades específicas de los niños que procedían de medios socio-económicos y socio-culturales muy diferentes, en el preciso instante en que los fenómenos económicos pro-

(1) T. Husén: *The School in Question*. Oxford, Oxford University Press, 1979 (trad. al castellano por Narcea, Madrid, 1981).

vocan movimientos migratorios interiores o exteriores en diversos países y, por lo tanto, una intensa mezcla de las poblaciones. Y el resultado era la heterogeneidad de los grupos de alumnos que causaban crecientes dificultades a los profesores que tenían que enfrentarse con tareas específicas (para las que no estaban preparados). «Si tomamos una sección por edad de niños —observa el profesor Diatkine—, siempre se obtiene una muestra casi idéntica de valores. Alrededor del 20 por ciento no presentan ningún problema, sea cual fuera el sistema de educación empleado, el 10 por ciento presentan dificultades considerables y casi insuperables. Queda un 70 por ciento, aproximadamente, que, si no se tiene cuidado, corren el riesgo de ver cómo su destino queda encerrado dentro de la mediocridad» (2).

Esta constatación, pesimista pero valiente, debería acarrear adaptaciones de los métodos pedagógicos y de los papeles que asumen los profesores. Estos no pueden limitarse ya a ser docentes, tienen que ser educadores, animadores, tutores, consejeros, «fuentes de recursos», innovadores informados y formados sin cesar a partir de nuevas conceptualizaciones y nuevas teorías del aprendizaje.

Pero semejante evolución presupone una ayuda fundamental que las instituciones tienen que aportar al cuerpo docente.

2. *Las dificultades y las insuficiencias de las modalidades de formación y perfeccionamiento*

Y sin embargo, hasta hoy, las medidas de «reforma» o «renovación» de los sistemas escolares han ido pocas veces acompañadas por acciones correlativas y coherentes en el campo de la formación y el perfeccionamiento del profesorado.

Como primera providencia, el cuerpo docente es con frecuencia mucho más heterogéneo que lo que se podría suponer conociendo las condiciones estatutarias de selección y certificación de la mayoría de los países. Los propios centros (salvo en algunos países como Suecia) son muy diferentes unos de otros, tanto por sus posibilidades como por sus estructuras pedagógicas. En cuanto a la selección del profesorado ha pasado, según las épocas, por fluctuaciones en las exigencias y en el número.

Pero, ante todo, múltiples barreras siguen separando tanto los niveles de enseñanza como las categorías de profesores y los tipos de formación que se les ofrecían. Han sido de lamentar la estratificación entre los docentes superiores y las prácticas concretas de los docentes de enseñanza primaria y secundaria, las compartimentaciones en las enseñanzas superiores, a causa del relativo aislamiento, en las universidades, de los departamentos de Pedagogía y Ciencias

(2) Citado por Louis Cros en *Quelle école pour quel avenir*. Tournai, Editions Casterman, 1981, pp. 60 y 61.

de la Educación. Tantas barreras han podido engendrar disparidades en la preparación para las tareas cada vez más difíciles que incumbían al profesorado: de ello se derivaban notorios obstáculos para la comunicación de las personas y su concierto.

A mayor abundamiento, la metodología de la enseñanza y los fenómenos del aprendizaje no han ocupado el puesto que se merecían. Las actividades de investigación es psicológica genética, en docimasiología y en evaluación, en sociología de la educación y en psicociología de los grupos, por no citar más que algunos campos, han seguido perteneciendo a limitados círculos de expertos. Se han dado pocas alas, en general, a los trabajos de didáctica de las diversas disciplinas. El estudio de la distorsiones entre las teorías y las prácticas docentes, de las crecientes disonancias entre la juventud y los cuerpos docentes, apenas si se ha esbozado. Con harta frecuencia, los resultados de las investigaciones no se han plasmado en formación; no siempre han sido inspiradores de las medidas de reforma o renovación.

De hecho, estas medidas han afectado frecuentemente a datos cuantitativos: ponían en orden adiciones de conocimientos dentro de los programas de las diferentes materias; prescribían tamaños de clase, duración de enseñanza, modalidades de provisión y selección de masas de alumnos; se centraban en provisiones de cantidades globales y en repartos no diferenciados. Por lo tanto, las modificaciones provocadas por tales medidas restringían la apertura de los actos de perfeccionamiento. Las sumas de conocimiento, los complementos de «materia» disciplinaria, las razones de flujo y de masa constituían, en efecto, una pantalla para las necesidades personalizadas y diferenciales de formación complementaria o de perfeccionamiento metodológico que sentían los docentes. No se los trataba como a personas adultas cumpliendo el cometido de volver responsables a una serie de jóvenes. No se respetaba lo *cualitativo* ni en el procedimiento de los actos de perfeccionamiento (que hubieran debido ajustarse a las necesidades reales de los individuos) ni en la tensión de este perfeccionamiento hacia los alumnos.

Pues es un hecho que las formas de perfeccionamiento, con frecuencia, o se han establecido de forma obligatoria o se han impuesto, en sus contenidos, a personas voluntarias. Como norma, han buscado llegar puntualmente a individuos separados de sus instituciones. Pocas veces han alcanzado a un conjunto lo bastante extenso, a una «masa crítica» de profesores que permitiese garantizar los objetivos de una reforma o de una renovación. Las acciones eran dispersas, puntuales, inconexas, sin referencia a un proyecto. Una doble carencia de realismo marcaba, por lo tanto, el enunciado perfeccionamiento del profesorado: por una parte, su extensión era demasiado corta y su coherencia escasa y, por lo tanto, se convertía en insuficiente y contradictoria con las decisiones de reforma que se habían adoptado; por otra, no tenía en cuenta las necesidades y las expectativas reales del profesorado al tiempo que instaba a éste a adoptar actitudes y comportamientos que tuvieran en cuenta las necesidades y las expectativas de los alumnos.

A mayor abundamiento, en lo que a Francia se refiere, los presupuestos públicos dedicados al año al perfeccionamiento del profesorado en ejercicio equivalían sólo a la cuarta parte de los presupuestos dedicados a la formación inicial del futuro profesorado. Siendo así que estos últimos representaban, como mucho, el 3 o el 4 por ciento del total dentro del cupo de renovación anual. Es decir, que los esfuerzos de perfeccionamiento destinados a ayudar al cuerpo de docentes en conjunto (para mantenerse al día en lo referente a métodos y conocimientos o para adaptarse a las nuevas estructuras) eran prácticamente ínfimos y, por lo tanto, carentes de realismo.

Pero la misma falta de realismo se revelaba en los procesos de formación inicial de nuevo profesorado: seguía habiendo un abismo demasiado profundo entre la teoría y la práctica de la transferencia de los conocimientos; existía una evidente pobreza de aportaciones metodológicas; y se tropezaba con una contradicción habitual cuando, por una parte, se instaba a responsabilizar a los alumnos y, por otra, se mantenía a los futuros profesores en una situación de irresponsabilidad, ya que los contenidos y las modalidades de su formación se imponían sin concierto ni adecuación. De ello se derivaban evidentes riesgos de pérdida de energía, de despilfarro de medios y, hablando sin rodeos, una pérdida de «lo cualitativo».

3. *Convergencias a escala mundial*

En lo referente a semejante constatación global de las deficiencias observadas con frecuencia en los sistemas de formación y perfeccionamiento, puede observarse un creciente consenso entre los diferentes responsables políticos, técnicos o sindicales y los expertos o investigadores, con la intención de definir actuaciones más realistas.

Como primera providencia, el perfeccionamiento de los docentes (lo que nuestros colegas anglosajones llaman «el entrenamiento en ejercicio» y lo que en Francia llamamos la «formación continua» o continuada) debe desarrollarse y mantenerse de forma substancial. *Es preciso estar a la altura del número de profesores.* (En Francia, hay que pensar en 750.000 docentes pero también en 250.000 administrativos o miembros del personal de dirección que es importante mantener al corriente de las incesantes evoluciones de los sistemas educativos.) El perfeccionamiento de los estamentos citados ha adquirido, mundialmente, categoría de *tarea mayor*, prioritaria; testimonio de ello nos lo dan los trabajos de estudio realizados por la OCDE o por la UNESCO. Los presupuestos públicos que ello exige deben ser objeto de una atención particular. Su empleo debe controlarse de modo tal que estén a la *altura real de las necesidades* tanto de las personas como de las instituciones escolares y universitarias. Es, pues, importante el someter las formas de perfeccionamiento al criterio de una «*exigencia de extensión*» para que den la talla de las continuas renovaciones que hay que ir llevando a cabo.

En segunda instancia, es importante evitar las pérdidas de energía y de tiempo, las redundancias o las repeticiones inútiles y el desperdigamiento que, con harta frecuencia, es característico de las fórmulas de formación o de perfeccionamiento, así como el carácter demasiadas veces gratuito, aleatorio, por no decir incoherente de los programas que tales fórmulas imponen. De lo que se trata es de garantizar una mejor adecuación entre las teorías y la práctica de la enseñanza, pero también entre la selección del profesorado y sus funciones evidentes de cara a los alumnos. Y procede establecer una exacta relación (o, si se prefiere, un «isomorfismo» correcto) entre las modalidades de formación inicial y perfeccionamiento, por una parte, y las nuevas formas de educación y de enseñanza universalmente deseadas, por otra. Para llegar a un reconocimiento de los alumnos dentro de sus diferencias, para que se los anime a ser cada vez más responsables de sus adquisiciones, para conseguir una mayor eficacia social del sistema escolar, es necesario que se tome en cuenta y se respete el desarrollo de la persona del profesor y del administrador. Por lo tanto, una «*exigencia de coherencia*» tiene que impregnar los planes de formación y de perfeccionamiento.

Lo cual no quiere decir que semejante coherencia deba interpretarse como uniformización o reducción. Antes bien, es importante desarrollar, durante la formación o el perfeccionamiento, la variedad necesaria y creciente de las andaduras didácticas que se orienten hacia el incremento de la complejidad del mundo de hoy y la diversidad de temperamento de los jóvenes. De igual forma, los métodos pedagógicos tienen que diferenciarse en el nivel organizativo de los profesores y en la actividad que se les proponga a cada uno de ellos. Es urgente poner a disposición de todos gamas diferenciadas de técnicas de enseñanza y de herramientas metodológicas que permitan eludir lo riesgos de la monotonía que, con frecuencia, resulta penosa para los alumnos. Dicho de otro modo, es indispensable, para corresponder a la pluralidad de temperamentos de los alumnos y a las necesidades evolutivas de la sociedad, someter los esfuerzos de formación y perfeccionamiento a una *exigencia de variedad*.

Por lo tanto, lo que se nos presenta en su propia estructura dialéctica, con el fin de organizar la eficacia de las estructuras de formación y de perfeccionamiento del personal en el seno de los sistemas escolares, es la *lógica de una triple exigencia* (exigencia de «extensión», regulada por la exigencia de «coherencia», regulada ésta, a su vez, por una exigencia de «variedad»).

II. LA EXIGENCIA DE EXTENSION

La lógica que acabamos de evocar se traduce, para empezar, en la utilidad de una continuidad y de una conexión garantizada entre todas las modalidades de formación y perfeccionamiento. Y dicha «continuidad-interacción» debe darse acorde a las propias dimensiones del cuerpo docente y de los cuerpos de administración y de dirección o inspección. Y debe, por fin, llevarse a cabo con

una extensión en el tiempo que suponga la fijación de proyectos y exija adecuaciones negociadas.

Y observamos, de paso, que es efectivamente una característica de continuidad-interacción la que John Dewey atribuía a la «lógica» que él, en profundidad, consideraba como íntimamente ligada a la experiencia viva y necesaria para el desarrollo incesante de la democracia.

1. *La continuidad necesaria entre la formación y el perfeccionamiento*

Con harta frecuencia, los sistemas escolares y universitarios han destinado la mayor parte de sus recursos a garantizar las formaciones iniciales del personal. Pero un vez adquiridas éstas, no se disponía ya de suficientes reservas y se abandonaba, pues, la formación en ejercicio. Sin embargo, los estudios mundiales han probado una disminución general de la calidad de los conocimientos al cabo de siete años. Si se desea mantener la calidad de la enseñanza y si se desean tener en cuenta los resultados obtenidos de un año para otro en Ciencias de la Educación, de comunicación y de gestión y en las investigaciones didácticas, hay que confeccionar, por el contrario, una *cadena coherente de perfeccionamiento cuyo primer eslabón sería la formación inicial*. Pero, entonces, no se puede ya considerar ésta como un conjunto cerrado; tampoco se la puede concebir como algo que proporcione a una persona un bagaje completo de conocimientos y de métodos que pueda utilizar durante toda una vida profesional, sin otro complemento.

Por lo tanto, hay que construir la formación inicial teniendo en cuenta tres condiciones: por una parte, *nada de perfeccionismo* nada de ambiciones (o sobrecargas) excesivas; por otra parte, debe permitir una *primera inserción* en las responsabilidades concretas de enseñanza o educación en contacto con alumnos reales; por fin, debe *preparar a secuencias ulteriores de perfeccionamiento*, claramente conectadas con las necesidades profesionales y la utilidad o deseos personales. La formación inicial, en las universidades o los centros de formación, no debe aspirar, en efecto, a «entregar productos acabados» que se pongan al servicio de los centros escolares y universitarios. Pero puede, prudentemente, ser el inicio de *los procesos de autoformación y enriquecimiento continuos*, no sólo para el profesorado de primer y segundo grado, sino también para el de enseñanzas superiores; pues es exacto que también éste precisa una preparación para la metodología de las enseñanzas universitarias, amén de sus conocimientos científicos.

Pero nadie se perfecciona solo cuando se desempeña un papel profesional en el seno de un sistema social aunque la metas sean culturales. Hay que garantizar las condiciones prácticas y colectivas de un perfeccionamiento continuo lo más próximo posible a las exigencias del servicio. La noción de formación «en ejercicio» de los anglosajones no se refiere sólo a los cambios de funciones o categorías: fija, claramente, como en los organismos económicos, la

necesidad imperiosa de prever, dentro del tiempo de actividad profesional, espacios de este tiempo dedicados al perfeccionamiento. Nos ha parecido recomendable, en Francia, proponer una duración de perfeccionamiento de 10 días cada año (o de dos años enteros de la carrera completa), otorgada a todos los cuerpos de personal de la Educación Nacional. Semejante medida presupone una serie de etapas para garantizar su realización íntegra. Pero los cursillos o seminarios efectuados durante el tiempo de ejercicio, los completarían, por otro lado, Universidades de Verano, organizadas por las enseñanzas superiores y por las grandes asociaciones pedagógicas.

En cuanto a las secuencias de perfeccionamiento, sus modalidades deben estar acordes, según la lógica de continuidad-interacción, con un triple objetivo. Por una parte, tienen que permitir la conexión entre la actividad profesional de los individuos y los resultados de las investigaciones pedagógicas o disciplinarias. Por otra parte, tienen que posibilitar el encuentro entre individuos de categorías y grados diferentes o de funciones complementarias, para garantizar la cohesión de todo el personal dentro del sistema de enseñanza y educación. Finalmente, deben permitir que se actualicen los potenciales de reforma o de renovación latentes tanto en las personas como en el seno del sistema. Este triple objetivo nos lleva, pues, a concebir, de acuerdo con el concepto de «investigación-acción» difundido por la escuela de Kurt Lewin, una noción de *formación-investigación-acción* a la que deben plegarse las diferentes formas de perfeccionamiento o incluso la formación inicial.

2. *Los procesos indispensables de dispersión en abanico*

La aplicación de las modalidades de «formación-investigación-acción» exige particularidades en el concepto de los contenidos y en los procesos «dispersadores» de su difusión entre el volumen total del cuerpo de docentes y de los demás cuerpos.

Los contenidos, en efecto, deben ser el fruto de una elaboración voluntarista siguiendo un proyecto delimitado, para evitar las erudiciones excesivas o las dispersiones inútiles, sin dejar por ello de salvaguardar su calidad gracias al estrecho contacto con los investigadores. Por lo tanto, deben reunirse, según determinado plan, grupos que elaboren conceptos interdisciplinarios. Estos grupos deben estar compuestos, a la vez, por formadores confirmados, investigadores competentes y ejecutores prácticos eficaces (profesores, inspectores, directores o administrativos). Tienen que definir, todos juntos, conocimientos teóricos y prácticos y también métodos de apropiación de dichos conocimientos, construyendo «módulos» de formación. Los conocimientos y los métodos de cada módulo tienen que escogerse de forma tal que puedan transmitirse en seminarios o cursillos cuya duración abarque entre cinco y diez días.

Para que estos seminarios o cursillos intensivos puedan efectuarse, los encargados de concebir los módulos deberán preparar un material adecuado que

quede recogido en un «dossier» específico. Este material de recursos para seminarios o cursillos comprenderá aportaciones teóricas y elementos bibliográficos (para charlas magistrales, trabajos en grupo o estudios individuales); procedimientos, instrumentos o estudios de casos que deben experimentarse en «laboratorio» durante los seminarios o cursillos; propuestas de trabajo de producción que deberán realizar los participantes, en «talleres», durante dichos seminarios o cursillos; procesos y herramientas de evaluación formativa; medios de tecnología educativa, audiovisuales o informáticos.

Acabado su trabajo, cada grupo elaborador de conceptos tendrá a su cargo la transmisión de su módulo (y el «dossier» de recursos que lo acompaña) a formadores permanentes y confirmadores procedentes de las diversas regiones. Estos se reúnen con los elaboradores de conceptos en seminarios nacionales o interregionales donde exploran y experimentan los diversos elementos del módulo y donde se ejercitan para garantizar su transmisión, de forma personalizada pero controlada, gracias a los intercambios y a las puestas a punto recíprocos. Preparan, en tales condiciones, una estrategia de difusión múltiple.

Es importante, en efecto, que los contenidos de conocimientos y métodos incluidos en cada módulo se hallen disponibles, en condiciones relativamente rápidas, para una «masa crítica», es decir, de consistencia, cuando no para la totalidad del cuerpo docente o de los demás cuerpos del sistema educativo. Si carecieran de rapidez y difusión suficientes, los contenidos de un módulo se perderían por desperdigamiento o por inercia. Y volveríamos a caer en las características de superficialidad y despilfarro que se les podían reprochar a los anteriores modos de formación y perfeccionamiento. Si procede llevar a cabo, con dimensiones «reales» o realistas (de tiempo y de extensión), la difusión de los módulos, hay pues que aplicar una estrategia de propagación «en progresión geométrica». Dicho de forma más sencilla, los formadores «permanentes» tienen que realizar seminarios para formadores «ocasionales» pertenecientes a cuerpos docentes o a los otros cuerpos así como a los centros de formación de las universidades o de las asociaciones pedagógicas. Estos formadores ocasionales (o aquellos que pareciesen lo bastante desenvueltos en el manejo del módulo y de su transmisión) podrían organizar, a su vez (en lapsos tomados de sus horas de ejercicio) seminarios o cursillos para otros participantes, individuales o por equipos de centros, y así sucesivamente, hasta que, en cada centro pudiera haber un responsable, o varios, que pudieran comunicar a sus colegas los contenidos del módulo. Y, de esta forma, se constituye una *red* regional, apoyada por los formadores permanentes, los equipos de elaboración de conceptos y las instituciones dedicadas a la investigación. Y las redes regionales podrán relacionarse a través de un organismo nacional, interuniversitario e intercorporativo, que garantice una animación y una regulación de los intercambios y, también, de la preparación de nuevos módulos.

En Francia, para «dar el saque» en el terreno regional, el ministro solicitó en 1982, del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica, en colaboración con universitarios, investigadores (sociólogos, psicólogos, especialistas en didác-

tica, etc.), personas dedicadas a la práctica y formadores (procedentes, sobre todo, de asociaciones o movimientos pedagógicos), que concibiesen y difundiesen « módulos » que pudieran facilitar la puesta en marcha de la nueva política de formación continua descentralizada en las regiones y establecer la estrategia de difusión en abanico. Y, en consecuencia, durante 1982 y 1983, se concibieron y se pusieron en marcha siete módulos que siguen funcionando hoy en día. Se han dedicado a temas que parecieron motores que podían activar la aplicación de la nueva política, *ya directamente*, por su contenido propiamente metodológico (por ejemplo, el módulo 2 se refería a « los métodos de análisis de necesidades »), *ya indirectamente*, a través de las incidencias institucionales que hacen posible que los profesores asistan a los cursillos de formación (por ejemplo, el módulo 1 que trata de « la creación de formas flexibles de horarios escolares »; el módulo 3, acerca de « la utilización de los recursos documentales y el consejo metodológico » al servicio de los alumnos y el módulo 4, dedicado a « la metodología del trabajo autónomo de los alumnos » *ya significativamente* por las posibilidades que aportan a la hora de asignar a la formación y al perfeccionamiento el objetivo de luchar contra el fracaso escolar (con el módulo 6, acerca de « la pedagogía diferenciada » y el módulo 7, acerca de « las nuevas formas de evaluación »).

Superando estos primeros módulos, y en resonancia con ellos, otros módulos tienen que elaborarse, regional o interregionalmente, incluso en un nivel de alcance nacional, siempre dentro de la perspectiva de una difusión extendida, concentrada y regulada. Pero sus contenidos tienen que ser fruto de la confrontación entre las necesidades y las expectativas de las personas que se hallen en « la base » y los ofrecimientos y deseos de los centros de formación, universitarios o no, así como las directrices ministeriales y de los cuerpos de inspectores.

3. *Un perfeccionamiento y una formación proyectados y negociados*

La exigencia de extensión, por el bien de su economía, presupone que se van a tocar las necesidades reales de los profesores o de los demás cuerpos. Pues, ¿de qué serviría aportar conocimientos no deseados, decididos desde arriba o, por lo menos, de forma abstracta? Sin embargo, es útil tener en cuenta las capacidades y las competencias disponibles dentro de los organismos de formación, pero también dentro de la red. Esta, eventualmente consolidada, como en Francia, por misiones regionales dedicadas a formación e investigación, puede ayudar a detectar conocimientos y métodos útiles para los individuos y para los equipos de los centros escolares. De lo que se trata, es de poner en funcionamiento procesos de consulta realizados entre las personas y en los centros y acerca de cuyas necesidades versen. Conviene, luego, aplicar métodos de *análisis de estas necesidades*. Los procesos y los métodos de análisis de contenido deben poseer características sencillas (como consecuencia de intercambios) o quedar garantizados por métodos rigurosos y científicos.

Cada censo de las necesidades o de las capacidades que hay que alcanzar, una vez elaborado, puede confrontarse con las ofertas de formación explicitadas por las universidades y por los formadores. De ello, pueden resultar propuestas adaptadas a la formación de futuros docentes y otros miembros de personal o para el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio. Sea como fuere, si se pretende desarrollar las capacidades de los individuos para adquirir responsabilidad, es importante fijar programas de formación o de perfeccionamiento en los que puedan *sentirse implicados tras consulta y negociación* y, en todo caso, contando con apoyos de autoanálisis de las capacidades y de los conocimientos. Estos programas, hay que concebirlos de manera flexible para poder ajustarlos en función de la evolución de las personas y de las modificaciones de aquello que, en materia de necesidades vayan notando.

El ajuste entre ofertas y demandas de formación o de perfeccionamiento establece, de forma funcional, una regulación viva entre los diferentes elementos del sistema educativo. Se evitan así las soluciones burocráticas de programas decididos desde fuera y de forma ajena a las personas interesadas. Semejante regulación es conforme a conceptos que valoran, dentro de la enseñanza, las situaciones en las que se va confiando a los alumnos una responsabilidad creciente. A través de la formulación *clara* de un proyecto individual o colectivo, unos individuos en formación o en perfeccionamiento, se preparan de forma activa y cooperativa de cara a su desarrollo personal y a su creciente capacidad de relación. De aquí se deriva un concepto democrático y cooperativo que puede conformar el ambiente de los centros escolares y universitarios. Investigaciones muy elaboradas han probado que este ambiente favorece el desarrollo de los alumnos y el éxito en el aprendizaje.

III. LA EXIGENCIA DE COHERENCIA

Las modalidades de proyecto y de contrato en la formación o el perfeccionamiento exigen, en relación con procesos de difusión y de extensión, un criterio correlativo de rigor. Pues no se trata de un vagabundeo cultural sino de la garantía de una coherencia creciente al crear estrechos nexos entre teorías y prácticas, entre selección del profesorado y actitudes ante los jóvenes y la profesión de docente o educador. Y, finalmente, se trata de garantizar al docente presente o futuro la coherencia de su propio desarrollo.

1. *Estrechos nexos entre teoría y práctica*

La formación inicial de personal tiene que tomar en consideración la especificidad de su público de adultos. En este campo hay que realizar progresos considerables pues está muy extendida la opinión de que las modalidades actuales son, con harta frecuencia, «infantilizadoras»: formación sin contacto con la práctica, formación sin relación con aquello que queda fuera de la Educación Na-

cional, evaluación-juicio o evaluación-nota, formación dentro de un aula, formación separada de la vida laboral.

En concreto, las estrategias de formación inicial y de perfeccionamiento deberían obedecer a las siguientes normas de alternancia y recurrencia:

— Partir de las propias personas, de sus prácticas esbozadas o confirmadas, de sus deseos, de sus despreocupaciones y de los problemas pedagógicos que tienen que resolver existencialmente.

— Proporcionar a los individuos en formación algo que deban realizar o producir en tamaño natural, en un «campo real» y *alternarlo* con períodos de práctica habitual, períodos de reflexión y períodos de evaluación.

— *Acompañar* a los cursillistas en sus esfuerzos por garantizar la transferencia de sus nuevas adquisiciones a su situación de trabajo.

— Preparar, con método, *cursillos prácticos* de aplicación o de experimentación, ya sea observando a colegas con experiencia, ya cooperando con consejero ya, sobre todo, «en estado de responsabilidad» personal (en formación inicial o en perfeccionamiento; dentro de los módulos o fuera de ellos).

— Explotar, con técnicas apropiadas, las dudas o las adquisiciones que se deriven de los cursillos, para garantizar una «teorización» profunda de las *prácticas* efectuadas.

— Utilizar instrumentos de *evaluación formativa* para permitir a los individuos tomar conciencia, por sí mismos, de sus progresos y de sus dificultades, dejando aparte todo criterio de clasificación o exclusión.

— Garantizar el «isomorfismo» entre los métodos de formación, por una parte, y su aplicación, por transferencia, a la clase (especialmente en lo referente a trabajo en equipo, técnicas de grupo, memorias personales).

— Evitar el concebir una formación como algo definitivamente concluido, dado «en bloque» y asegurar, por el contrario, una andadura *recurrente*, que abarque varios años y que acarree un desarrollo progresivo de las prácticas profesionales, llevando a cabo varias «idas y vueltas» de períodos de práctica sobre el terreno a períodos de reflexión crítica con colegas y formadores (en la Universidad, en centros de formación o en la Escuela normal).

— Dejar lugar a la participación de los cursillistas en la creación de los saberes y en la experimentación de métodos, es decir, a la investigación, lo cual incluye la noción de formación-investigación.

Volvemos a encontrarnos aquí con el concepto de una «*formación-acción-investigación*», semejante a la relación gremial del «compañero», tanto en la formación como en el perfeccionamiento vivido entre formadores, investigadores y «practicantes» noveles o veteranos. Como lo subraya con intensidad el profesor André Revuz, uno de los creadores en Francia de los institutos de inves-

tigación de la enseñanza de las matemáticas, nadie puede pretender imponer sus puntos de vista o sus métodos, en el terreno de la responsabilidad pedagógica ante unos alumnos, a otro profesor, aunque éste posea menos experiencia. Pero puede acompañar a éste en su reflexión y en su práctica, aportándole, sin aires de superioridad, elementos de referencia sacados de su experiencia o de investigaciones científicas (3).

Semejante actitud presupone, en cada formador, una formación adecuada. Como lo subraya el profesor Schwart, al hablar de «un modelo francés de formación de maestros»: «La formación de los formadores debe ser una formación sobre doble pista; tiene que desarrollarse simultáneamente en el plano de la implicación directa en una formación y en el pleno del distanciamiento crítico respecto a esta formación». Es importante que el formador sepa descenderse de su sabiduría para centrarse en el discente, lo que lo lleva a tener en cuenta los aspectos pluridimensionales de la formación o del perfeccionamiento y a respetar la coherencia interior que se desarrolla en el profesor presente o futuro.

2. *Nuevas exigencias en la selección de profesorado*

Si se quiere evitar que se introduzcan contradicciones entre la coherencia pretendida con la formación y la capacidad de los futuros profesores para sacar provecho de ella, hay que asegurarse también de que éstos no han elegido por casualidad y por equivocación esta profesión.

Hay pues, que romper con los hábitos de facilidad que consisten en remitir a mucho más tarde (es decir, a demasiado tarde), en el proceso de formación, el examen de las orientaciones y de las aptitudes profesionales de las personas que se están seleccionando. Es importante, antes bien, que los procedimientos de admisión permitan concretar a los candidatos las exigencias reales y las dificultades de las profesiones de docente y educador. Estos procedimientos tienen también que garantizar que los candidatos seleccionados sean aquellos que mejor puedan aprovechar la formación por alternancia y recurrencia.

La selección debe pues realizarse no sólo por comprobación de las capacidades intelectuales y disciplinarias, sino también, y de modo muy particular, por constatación de las capacidades de relación, sobre todo en lo que a las relaciones con los jóvenes se refiere, así como por un conocimiento reflexivo de las servidumbres profesionales del trabajo de educador o de profesor. Tendrá, también que situar a los candidatos en posturas en las que puedan dar testimo-

(3) André Revuz: *Est-il impossible d'enseigner les mathématiques*. Paris, PUF, 1980, pp. 113: «Y si, a veces me veo obligado a dar consejos a principiantes, no puedo dejar de pensar que más provechoso nos sería a todos, más que dar y recibir consejos, ponernos junto a llevar una clase real, prepararla, vivirla y discutirla luego. Si la experiencia tiene algún valor, hay que comunicarla y ¿dónde mejor que en un trabajo compartido?».

nio del grado de apertura de su personalidad. La admisión se caracterizará, pues, no sólo por constar de pruebas escritas u orales, clásicas o nuevas, sino también por la existencia de unos *requisitos previos* que se exigirán para poder presentarse.

Estos *requisitos previos*, que habrá que determinar según los niveles, podrán definirse como *testimonios de actividades* ejercidas realmente en campos elegidos entre otros varios. Y estos testimonios indicarían ya el interés sentido hacia los niños o los jóvenes (por ejemplo, un certificado de monitor en centro de vacaciones infantiles, etc.), ya el interés hacia responsabilidades asociativas y sociales, ya el interés concedido a actividades educativas (certificado de trabajo como educador) o de socorrismo, por ejemplo. A estos requisitos previos, referidos a las *actitudes sociales*, podría añadirse una lista de testimonios que se refiriesen a las *capacidades de resistencia* moral y física del individuo, en relación con las crecientes dificultades de la profesión (certificado médico, o de una consulta de orientación, pero también títulos deportivos). Y, por fin, podrían exigirse apreciaciones de profesores de clases terminales o de primer ciclo universitario acerca de la *oportunidad de la orientación* del candidato hacia las profesiones relacionadas con la docencia, pero también alguno de los certificados o *créditos de conocimientos de disciplinas de Ciencias de la Educación* (psicología del niño o del adolescente; sociología de la educación; dinámica de grupos; ciencias de la comunicación; dirección de reuniones y de grupos etc...). Y, naturalmente, según el nivel, la participación en los concursos exigiría, junto con un número mayor o menor de requisitos previos, unos diplomas universitarios adecuados que demostrasen adquisiciones de nivel elevado en una o varias disciplinas.

Por otra parte, hay que tener buen cuidado de que los concursos de selección consten de *modalidades de nuevas pruebas* que permitan ver cómo un candidato se comporta en una situación próxima a la situación de enseñanza o educación. Es indispensable que grupos de investigadores, de inspectores y de personas en activo elaboren gamas remozadas de pruebas de este tipo. Pueden ser pruebas que versen sobre la *disponibilidad* o el *sentido común* o la *agudeza* para: corregir un ejercicio o una serie de ejercicios de alumnos; redactar la corrección de un ejercicio; elaborar el enunciado de un ejercicio o de un problema; escoger documentos para comentarlos ante un clase; sacar partido de un material didáctico dado; utilizar la técnica audio-visual; redactar un proyecto de investigación (o de memoria) sobre los problemas escolares; proponer una biblioteca para unos colegas o para unos alumnos; redactar un proyecto de formación inicial y continua, etc.

Otros tipos de pruebas deberían proporcionar la oportunidad de examinar las *capacidades de análisis y de claridad*; por ejemplo, pidiendo a los candidatos un comentario acerca de un programa de enseñanza o un resumen de los elementos de un «dossier», o la redacción de unos objetivos pedagógicos para determinada enseñanza. Podrían, por fin, existir pruebas que permitieran comprobar las *aptitudes para relacionarse* de los candidatos; sobre todo a través de *entrevistas interpersonales* con un miembro o un subgrupo del tribunal; o a través de una *dis-*

cusión de grupo acerca de un tema dado, entre candidatos elegidos por sorteo que un subgrupo del tribunal observaría, sin intervenir, durante tres cuartos de hora y que irían luego, uno por uno, diez minutos cada uno, a mantener una conversación con el subgrupo del tribunal acerca de la discusión y de lo que expresaron o dejaron de expresar, lo que oyeron o dejaron de oír.

Estas formas nuevas (o, mejor dicho, renovadas) de pruebas, entre las que se puede escoger para definir un concurso de selección, presuponen que los miembros de los tribunales no se eligen de manera burocrática y al azar. Es conveniente que las personalidades que se reúnan para un concurso hayan probado en persona modalidades nuevas de prueba y que, de forma más general, hayan participado en seminarios acerca de la comunicación y de la selección o acerca de los problemas de relación y de grupo. Pero, sea como fuere, cada tribunal debe al menos, poder disponer de tiempo para prepararse y, ante todo, para evaluar la coherencia de las actitudes y de las referencias de sus miembros de cara a las finalidades de selección cuya responsabilidad le compete. Y debe poder dar a conocer de forma lo bastante amplia los criterios de evaluación a todos los candidatos. Es una voluntad de transparencia y de acogida en igualdad de condiciones de todos los candidatos que puede manifestar el respeto hacia sus personas.

3. *El desarrollo de la persona del profesor*

Tiene que existir una coherencia real entre el respeto que hay que demostrar a las personas, en las condiciones de su selección y, más adelante, en el desarrollo ulterior de las actividades de su formación inicial y de su perfeccionamiento en ejercicio. Estas actividades tienen que fundarse en el desarrollo de las personalidades tanto en sus capacidades de relación y su riqueza cultural como en sus posibilidades de expresión.

Por lo tanto, cualesquiera que sean los estudios disciplinarios y didácticos que emprenda o prosiga, el equilibrio de cada individuo merece ejercitarse y fomentarse gracias a seminarios de entrenamiento: por ejemplo, en escuchar a los demás; en dirigir coloquios y reuniones; en semántica general dentro de la perspectiva abierta por Korzybski; en análisis transaccional (según los trabajos de Eric Berne); en «empatía» según el punto de vista de Carl Rogers; en problemas de grupo (sobre todo con las prudencias del método de Gordon). Rigurosos trabajos, con frecuencia amplísimos, efectuados en Estados Unidos por Daniel Aspy y Clara Roebuck y, en Europa, por Reinhard Tausch en la Universidad de Hamburgo, así como por Pol Dupont en la Universidad de Mons, en Bélgica (4) y Marcel Postic en Francia (5), han demostrado que un desarrollo suficiente de las actitudes de relación del profesor mejora de forma sensible los

(4) Pol Dupont: *La dynamique de la classe*. Paris, PUF, 1982.

(5) Marcel Postic: *La relation éducative*. Paris, PUF, 1982.

resultados escolares de los alumnos y su desarrollo intelectual. Estos resultados acerca de la incidencia fundamental de las *cualidades de relación* han sido recalcados de forma magistral por Carl Rogers en su último libro *Freedom to learn in the eighties* (6).

Pero las cualidades de relación y comunicación del individuo ganan si se las refuerza en coherencia y valor con el *crecimiento cultural del individuo*. Y éste pueden garantizarlo las universidades o los organismos culturales. Puede gozar el individuo de múltiples ejercicios: de iniciación al teatro; de ejercicios de artes plásticas; de psicodrama; de visitas a museos y exposiciones; de encuestas sociológicas; de iniciación a los problemas científicos contemporáneos; de cursillos de laboratorios, en empresas o en administraciones; de viajes de estudios preparados. Perfeccionamientos en los campos históricos y filosóficos, en particular acerca de los problemas de la Educación, son, evidentemente, indispensables. Cada persona comprometida en los papeles de profesor o educador, debe, en efecto, hallarse cada vez más abierto a la pluralidad de los grandes sistemas pedagógicos frente a los cuales puede situarse de manera clara y evolutiva.

Sin embargo, más allá de esos apoyos a la coherencia de relación y cultural del individuo, éste debe tener asegurada ayuda en el desarrollo y la renovación de sus posibilidades propias de expresión. Trabajos recientes subrayan la importancia que toma «el cuerpo del docente en la clase» (7). Es necesario que éste (tanto por su bien, como por el de sus alumnos) se entrene en la psicopedagogía de la *comunicación no verbal* y que pueda, también, en momentos dados, sacar partido de formación inspirada en conceptos médicos (incluso orientales) relacionados con la *respiración* y los *ejercicios de relajación*. Formadores de probada seriedad proponen también entrenamientos en *expresión oral* que pueden contribuir a aportar al profesor y a la educación un dominio de la economía de sus recursos físicos y nerviosos. Para terminar, la expresión de una persona que esté *cumpliendo un papel pedagógico* e intelectual o afectivo no puede basarse de modo equilibrado y duradero más que en una *capacidad de ser ella misma* y de estar «a gusto», según una percepción «organística» de sí misma frente a los demás; es decir, a través del entrenamiento en convertirse de manera razonable (y sin perfeccionismo) en auténtica y transparente para sí y para los demás, lo que Carl Rogers denomina «congruencia».

La pluralidad de indicaciones que acabamos de explorar nos invita a constatar que la exigencia de coherencia que acabamos de estudiar no puede interpretarse con criterio de reducción. Al principio de coherencia no hay más remedio que asociar una oferta de variedad (o de armoniosa pluralidad).

(6) Publicado por Charles E. Merrill, en Bell and Howel Company, Columbus, Ohio, 1983.

(7) Obra de Claude Pujade-Renaud, París. Ed. ESF 1983.

IV. LA EXIGENCIA DE VARIEDAD

Estamos viviendo lo que algunos han llamado la «cuarta revolución epistemológica», tras las que siguieron a los descubrimientos de Copérnico, de Darwin y de Freud. Esta revolución concede un lugar privilegiado no ya a puntos de vista cartesianos de separación y diferenciación sino, por el contrario, desde un principio, a miras de totalidad y continuidad (o de globalidad), a conceptos estructurales o de «gestalt», a andaduras interdisciplinarias o transdisciplinarias. En el centro de esta revolución epistemológica, hay que situar la teoría de los sistemas abiertos que incide en las interacciones y en las relaciones entre los elementos interiores y exteriores de un sistema. Y el principio de «continuidad-interacción», inspirado por John Dewey, se sitúa naturalmente dentro de ese marco de la «sistémica». Abarca dentro de su estructura dialéctica, tras la exigencia de extensión y la de coherencia, una exigencia que enuncia rigurosamente bajo forma de ley el experto en cibernética William Ross Ashby.

Puede formularse dicha ley, llamada de la variedad requerida, de la sencilla forma que exponemos a continuación: en un sistema heterogéneo y, por lo tanto, hipercomplejo, el subsistema que garantiza la regulación de los intercambios, las relaciones y las operaciones de funcionamiento, tiene que disponer de *una variedad de respuestas o de soluciones igual cuando menos a la variedad de las necesidades*, más o menos contradictorias, y a la de las *expectativas* que pululan alrededor de los diferentes elementos del sistema (o de su entorno). Si la variedad de las respuestas (actitudes o actos) y de las soluciones de las que dispone no es suficiente, por razones de simplificación o de facilidad, el sub-sistema funciona en ese caso como reductor y no ya como regulador: ello origina insatisfacciones, choques conflictivos o bloqueos y desánimos, pérdidas de energía.

En el caso de los sistemas de enseñanza y de educación, el subsistema regulador de los centros es, sin duda, el cuerpo de docentes: debe pues formarse y perfeccionarse para disponer de una variedad de medios de aproximación, de medios de enseñanza y de métodos pedagógicos generosamente desarrollados. No sería lícito preconizar un único camino de aproximación didáctica, que puede debilitarse por desgaste o monotonía, siendo así que nada impide presentar muchos. No es de sabios ya el proponer, en formación, una pedagogía monolítica, si bien se impone una pedagogía de amplia diferenciación frente a grupos de alumnos muy heterogéneos. Y, ante todo, no es posible ya adolecer de una penuria de herramientas metodológicas, siendo así que es posible recibir una formación que proporcione gamas diversificadas de técnicas de trabajo y comunicación.

1. *Disciplinas y didácticas variadas*

Las investigaciones actuales, en los campos de las disciplinas pero también acerca de los procesos cognoscitivos y las representaciones preconceptuales, autorizan renovadas didácticas. La didáctica, dice en Francia una nota de la Ins-

pección general, «es el resultado de la interacción entre: por una parte, las diferentes aproximaciones y gestiones científicamente válidas que permiten pasar de una noción inicial a una nueva noción y, por otra, las representaciones mentales espontáneas que el alumno posee de la noción inicial y de la noción que tiene que adquirir, y los pasos del aprendizaje que es capaz de dar para tomar conciencia de sus representaciones, corregirlas y adueñarse luego de la nueva noción. El profesor debería poder asir ambos extremos de la cadena y construir una lección o preparar aprendizajes que fuesen el resultado de estos dos grupos de facotres, el segundo de los cuales es muy difícil captar».

Las posibilidades de la informática permiten añadir «lógicas» y «didácticas» que pueden enriquecer y servir de apoyo a los procesos de enseñanzas disciplinares. La tecnología educativa, de forma más general, ofrece medios variados que merecen que se los utilice de manera razonable. Sea como fuere, los profesores tienen que salvaguardarse de un doble peligro: por una parte, del peligro de seguir, de forma impulsiva y sin preparación, «modas» didácticas que evolucionan de manera caprichosa: por otra, del peligro permanente de disminuir sus procedimientos docentes a causa de un «efecto de oscurecimiento» que tiende a hacer olvidar las innovaciones didácticas (incluso y ante todo si han resultado pedagógicamente fructuosas) y a volver a la desalentadora utilización de formas rutinarias. La formación continua, el perfeccionamiento permanente pueden ayudar, de forma natural, a cada docente a precaverse contra estos riesgos y a conservar una *vitalidad profesional* indispensable frente a la juventud cada día más exigente.

Sabida es la intensidad con que las modernas investigaciones en Ciencias de la Educación han vuelto evidente la necesidad de presentar a los alumnos *objetivos pedagógicos operativos* y de interesarlos de manera concreta en *proyectos* integradores de las adquisiciones precisas de saberes y de habilidades. Pero la pedagogía por objetivos o sobre proyecto no puede reducirse a la sucesiva aplicación de objetivos elaborados de antemano y de forma abstracta, a partir de listas cerradas o según taxonomías interesantes pero excesivamente ambiciosas. Muy al contrario, cada profesor necesita ejercitarse en la *construcción*, en fase de preparación o directamente con sus alumnos, de un abanico de *objetivos atractivos y variados*, a diferentes velocidades, que posibiliten una evaluación o un control por «*unidades capitalizables*» de enseñanza y aprendizaje; su progreso puede, entonces, mantener el interés y la curiosidad de los alumnos así como su progresiva confianza en sí mismos.

La elaboración (con ayuda de «referenciales» que faciliten la tarea) de objetivos diversificados, unidos a las diferencias provisionales de motivaciones y de capacidades que aparecen en los alumnos permite no caer en las trampas del «*mito de la identidad*». Este pervierte el movimiento democrático de progresiva igualdad de las oportunidades de éxito para convertirlo en un proceso elitista, ya que es una gran verdad que, si se exige prematuramente un nivel abstracto idéntico, se está favoreciendo a algunos a costa de los demás. La educación real tiende a ayudar a cada joven a sacar la mayor cantidad posible de ener-

gía y aplicación de sus propias disposiciones: cada cual debe actualizar al máximo sus posibilidades presentes, pero gracias a la incitación de contratos de objetivos. Estos pueden ser diferentes entre sí, con realismo, y proponer variedades de objetivos: alguno de ellos podrá resultar fecundo para tal o cual individuo, no quedando nadie olvidado. La construcción de objetivos variados y bien ajustados es una disciplina metodológica estimulante para todo el mundo: mantiene en forma, inevitablemente, la inventiva y el ingenio del profesorado, es decir, el propio interés de la profesión de docente. Tal construcción debe ejercitarse en las fases de formación y de perfeccionamiento.

Otra fuente de renovación y de fertilidad dentro de la relación docente, puede situarse al nivel de *experimentaciones interdisciplinares*. El trabajo en equipos diferenciados de profesores puede reforzarse en el seno de un proyecto al que cada cual aporta su competencia disciplinar. De ello puede derivarse una triple ventaja: para empezar, uno adultos demuestran, ante unos jóvenes, su capacidad para trabajar juntos, de modo coherente, a pesar de sus diferencias; a continuación, demuestran que sus diversas disciplinas son necesarias todas ellas para la aprehensión de lo real o para una actuación eficaz; además, cooperan de forma responsable en las síntesis intelectuales y prácticas que, con harta frecuencia, se tiende a pensar que se efectúan solas, cuando no por arte de magia, en las mentes de los jóvenes. Pero estas experimentaciones son aún más eficaces cuando se han practicado ya durante la formación inicial o si dan lugar a acciones permanentes de perfeccionamiento, sobre todo por módulos.

2. *La pedagogía diferenciada*

Por todo ello, las actividades de enseñanza y educación interdisciplinar plantean el problema de la organización de las tareas y de los papeles entre profesores y educadores. La adaptación a la variedad de los temperamentos de los alumnos y el reconocimiento de su derecho a la diferencia (mundialmente reconocido) exige inevitablemente concertaciones y actividades de equipo entre docentes. Pero postula igualmente la flexibilidad y la variedad de la pedagogía para cada profesor.

La *diversificación* de los métodos y de las pedagogías que los docentes adopten implica, ante todo, un entretenimiento en *organización flexible del reparto* de los alumnos y los *horarios*. La rigidez de estos últimos acarrea, con excesiva frecuencia, fenómenos burocráticos: endurece las separaciones entre personas y disciplinas, en detrimento de la coherencia de las enseñanzas y de su eficiencia práctica: engendra, además, inercias y monotonías que diluyen el interés y la atención o la responsabilidad de los alumnos. Las investigaciones realizadas en los diez últimos años, sobre todo en Francia, han demostrado la eficacia *administrativa y pedagógica* de formas muy variadas de horarios flexibles. Estas formas deben presentarse y discutirse en cursillos de perfeccionamiento.

Otras investigaciones han demostrado, también la posibilidad y el gran interés que reporta el utilizar *formas diversificadas de agrupaciones de alumnos*: a ve-

ces, en grandes grupos (30 a 90), para actividades de exposición o corrección, presentaciones profesionales, acciones culturales, sesiones interdisciplinarias o proyecciones de películas; a veces, en grupos medios o «grupos de nivel» homogéneos (15 a 18), para ejercicios de laboratorio o trabajos dirigidos; otras, en grupos pequeños (5 a 10), para ayudas, tutorías o consejos metodológicos. La variedad de estas formas de agrupación es la que preconiza el Informe al Ministro, de mi colega Louis Legrand, para la renovación de los centros escolares franceses que acogen a los jóvenes entre once y dieciséis años dentro de la escolaridad obligatoria. Se puede pensar también en agrupaciones de alumnos de niveles y edades diferentes para propiciar relaciones de «monitor» o ayuda mutua entre los más adelantados y los otros, como ya se está haciendo con gran asiduidad en países tanto del Este como del Oeste.

Las decisiones de organización pedagógica, en las que cada profesor tiene que participar, le proporcionan de nuevo la posibilidad de desempeñar un papel responsable que, fundamentalmente, es el suyo. Por el contrario, los horarios estáticos limitan burocráticamente al docente a un papel de operario a destajo o de mano de obra, inserto, sin margen de decisión, en una cadena: menoscaban su función educativa y de enseñanza de la responsabilidad. Las medidas organizativas invitan, antes bien, a profesores y educadores a trabajar en equipos diferenciados en los que cada cual puede respetar al vecino. Pero el *trabajo en equipos* y las *actividades de concertación* exigen un entrenamiento que hay que comenzar durante la formación y proseguir en el perfeccionamiento.

Sin embargo, cada profesor debe también recibir medios para poder dominar *métodos variados de pedagogía*, que podrá ofrecer con movilidad a sus alumnos. Si bien es cierto que es útil poseer un concepto dominante dentro de la actuación que con ellos se siga, es, también oportuno asociar, a este concepto, otros complementarios. Uno de ellos puede tener éxito con determinados alumnos, otro puede alcanzar a otros; la variedad de su utilización permite tener en cuenta diferencias que existen entre todos y prevenir los fenómenos de monotonía. Se pueden distinguir y escoger métodos tradicionales (expositivos, demostrativos, interrogativos) o métodos nuevos (activos, programados, maleútricos, no-directivos, por sub-grupos funcionales, por objetivos, por proyecto o por centro de interés, por trabajo autónomo de los alumnos, por material específico, a lo Freinet o a lo Montessori, por enseñanza con ordenadores, etc.). De hecho, la diversificación y la adaptación modulada de los métodos descansan sobre el recurso a una *tecnología educativa* que sea, a su vez, variada y en la que hay que ejercitarse, periódicamente, como profesor.

3. *Variedad de las herramientas metodológicas*

Los grandes métodos pedagógicos han presentado siempre consigo extensas gamas de instrumentos múltiples. Estos últimos permiten destacar las actitudes y los proyectos de cada profesor: su variedad puede volver explícita para

los alumnos (o los estudiantes) la preocupación por adaptar la enseñanza a cada uno de ellos de los grupos-clases; los procesos de autoscopia de las prácticas, las técnicas diversificadas de *trabajo en sub-grupos*; las técnicas variadas de *división en sub-grupos* de un grupo (o de una clase); las técnicas múltiples de *reagrupación* de los sub-grupos y de *unificación común* de los trabajos; los procesos pertinentes de *acogida* de los individuos de un grupo o de una clase; los procedimientos de *presentación variada de las personas* o de los objetivos en un grupo; por fin las técnicas de *dirección de una reunión*.

En lo referente a la ayuda aportada a los alumnos de forma personalizada, los profesores sacarán ventajas de una formación o un perfeccionamiento que abarque técnicas pluralistas: *de escucha y conversación*; *de consejo metodológico* (para que cada alumno tome conciencia y pueda organizar su propio método de trabajo escolar); *de documentación* y de estudios documentales; *de creatividad*; de apoyo psicopedagógico; *de orientación*; *de «counseling»*; *de análisis transaccional*; de análisis de los *perfiles* de aprendizaje.

Parece útil, en fin, proporcionar a los profesores y a los educadores una gama de *puntos de apoyo*, para apuntalar sus enseñanzas. Esta gama puede englobar: repertorios de *innovaciones* pedagógicas; sugerencias de actividades *interdisciplinares*; recopilaciones de metas (o de objetivos) pedagógicos; instrumentos que faciliten el despertar de las *motivaciones* de los alumnos; baterías de test normalizados de *evaluación «recapitulativa»* de los conocimientos; «referenciales» de *unidades capitalizables* de aprendizaje; *instrumentos y procesos* diferenciados de *evaluación formativa* (a través de «checklist», cuestionarios, gráficas, consultas, soportes proyectados, tiras de dibujos que se refieran a situaciones o conceptos, selecciones de definiciones o de percepciones, etc.). Estos puntos de apoyo, pueden, en último término, sacarse de los recursos audio-visuales, *películas o diapositivas*; y pueden reforzarse con el empleo ingenioso de *medios materiales* (libros, objetos, máquinas, instalaciones, retroproyectores, magnetófonos, cámaras, etc.) y con los *soportes informáticos ya evocados*.

Como puede verse, el campo de la formación y del perfeccionamiento es muy amplio: ¡un continente que estamos descubriendo! Importa, más que conquistarlo, recorrerlo coherentemente en toda su extensión. Conviene explorarlo, etapa por etapa, con ritmo sosegado y adaptado a cada profesor, a cada educador. Estos recorridos de descubierta pueden responder a una preocupación por la renovación y el enriquecimiento progresivo, en función de las necesidades inmediatas que, una tras otra y modestamente, se van sintiendo a lo largo de experiencias pedagógicas o educativas vividas, pero sin perder de vista la considerable extensión de las posibilidades. Pues es en ella donde puede florecer el mundo cultural de las diferencias entre los seres humanos.

CONCLUSIONES

En su lucha con una civilización tumultuosa, las generaciones actuales precisan umbrías donde acogerse y hallar la paz, como antaño Edipo, ciego y proscrito, halló por fin refugio en los bosques de Colona. No hay duda de que profundas raíces nutren, mediante permanente vínculo con el pasado, la sustancia generosa de esta cultura, de la que decía André Malraux que constituye «la herencia de la nobleza del mundo». Sin embargo, su significado vivo es dar, a los individuos y a las sociedades, múltiples floraciones de sutiles códigos y de operaciones delicadas con las que se afinen y se maticen las percepciones, a la vera de las cuales se recojan y coordinen los impulsos de comprensión personal y de acción colectiva. Pero esta cultura se abre por ello al Devenir, cuyas alas desplegadas invitan a todos los seres al reparto, incrementado sin tregua, de la nobleza y de las creaciones que engendra su preservada fecundidad.

Los organismos de los sistemas que sostienen y difunden las flores y el polen o los frutos maduros de la cultura precisan, como es natural, mantener el equilibrio entre el pasado, el presente en ebullición y el enigma del futuro. Son portadores de esperanza pero no se desarrollan sin embargo al ritmo de las impaciencias que los espolean. Aunque sí pueden ofrecer, con el desarrollo del perfeccionamiento continuo de sus actores esenciales, los profesores y los educadores, la garantía de una Alhambra o de un Alcázar donde cada esfuerzo humano de lucidez y de amor no puedan hallar su lugar entre las rosas y su eco entre los muros.

Ningún obstáculo, ninguna tempestad, ningún terreno baldío, ningún fracaso momentáneo pueden impedirnos volver a emprender siempre, todos juntos, la aventura hacia mayores intercambios, y mayor capacidad de invención, acompañados por las técnicas (hijas del Hombre, como Antígona), la aventura hacia mayor dignidad, mayor cantidad de diferencias reunidas en el abrazo de un trenzado neo-barroco, entre hombres cada vez más unidos en sus aportaciones complementarias.

No podemos olvidar, más allá de sus ilusiones, el infatigable impulso de Don Quijote, atraído hacia mayor belleza suave y fuerte, presente en su Dulcinea. El humor os sigue, nos sigue, perteneciendo. Pero tampoco podemos olvidar, en este paciente encuentro, llevado a cabo siguiendo una continuidad realista, la obra de una «ofrenda lírica» de las fuerzas del mundo a la que nos consagra, por esencia, la democracia, pese a todas sus inercias y sus imperfecciones.

(Traducido por María Teresa Gallego).