

E S T U D I O S

FORMAS DE SABER PEDAGÓGICO Y ACCIÓN EDUCATIVA O: ¿QUE ES LO QUE FORMA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO?

EWALD TERHART *

Es bien sabido que no es lo mismo pensar que obrar. Pero nadie llega a afirmar que pensar y obrar nada tengan que ver entre sí. El problema es aquí la relación; problema, por ejemplo, para la psicología del conocimiento. Por una parte, la relación es importante para la pedagogía con vistas a los educandos: cómo introducir procesos de formación y aprendizaje con resultados prácticos. Es importante, por otra parte, con vistas a los propios educadores: qué actitud adoptan ante esta relación entre el saber pedagógico y la acción educativa. La pregunta fundamental es: ¿en qué consiste esa relación?

Bajo el signo de la «relación entre teoría y práctica», esta temática es abordada en la pedagogía y en la ciencia de la educación y es objeto de debate en la opinión pública; de ella se habla en el curso de la Escuela Superior Popular, primer semestre, y en la exposición para la admisión a la cátedra. Mi intención es analizar aquí la relación entre el saber pedagógico y la acción educativa desde el ángulo del profesor y de su labor didáctica; más exactamente, desde el ángulo de la preparación del profesorado. Esto lleva consigo un elemento de autorreflexión: si la pedagogía como ciencia está capacitada para reflexionar sobre el aprendizaje, la enseñanza, la educación y la formación en una sociedad, lo estará también, de modo cualificado, para la preparación y la educación de cara a las profesiones pedagógicas. Así, pues, la pedagogía como tal ha de reflexionar sobre sí misma y *al mismo tiempo* sobre sus posibilidades de transmisión. En este sentido entiendo yo el subtítulo del tema de la sesión: «sobre la posibilidad de enseñar la pedagogía» (1). Abordaré la preparación del profesorado, la cuestión de las formas y elementos del saber que poseen mayor relevancia, y de sus efectos. En otros términos, se trata de saber qué es lo que forma en la formación del profesorado.

(*) Universidad de Osnabrück (República Federal de Alemania).

(1) El presente artículo fue debatido en la sesión de otoño del grupo de trabajo para investigación científica en la *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (oct. 1984 en Kiel). El tema de la sesión fue «Formas de saber pedagógico-Sobre la posibilidad de enseñar la pedagogía». Una versión abreviada aparece en *Bildungsforschung und Bildungspraxis*.

El debate en torno a la formación del profesorado es probablemente tan antiguo como el oficio mismo de maestro; la razón de ello es que la imagen del profesor y su formación se hallan estrechamente relacionadas entre sí, y nunca ha habido realmente un consenso general y estable en lo concerniente a la primera. Llama la atención, al mismo tiempo, que los supuestos, muy heterogéneos, sobre la imagen del profesor, sobre lo «propio» de su labor, etc., se transformasen o transformen a menudo, sin aparente solución de continuidad, en afirmaciones sobre los fines, las formas y los contenidos de la preparación del profesorado, dejando de lado la especificidad de la base justificante de tales transformaciones y derivaciones. Lo cierto es que la imagen del profesor y su formación son dos magnitudes perfectamente independientes entre sí. Y el estudio de su relación lleva muy pronto a cuestiones espinosas. Ya la elección de las palabras se convierte en un indicador del programa: cuando se habla de la formación o de la preparación del profesorado, el público infiere conclusiones sobre la actitud del orador sobre algunas preguntas centrales: hasta qué punto se considera que la actividad del profesor se puede aprender mediante la preparación, cuando lo importante no es quizá un aprendizaje de hechos y de técnicas, sino una formación orientada hacia la personalidad; hasta qué punto la ciencia de la educación —¿cuál?— tiene un papel que desempeñar; hasta qué punto hay que recurrir complementariamente a otras ciencias sociales o humanas; hasta qué punto el «factor personal» y el *ethos* pedagógico-educativo de la profesión y de la acción pueden ser objeto de formación o de preparación; etc. En el fondo, la pregunta, expresada en el tema de la sesión, sobre la posibilidad de enseñar la pedagogía, en tanto que pregunta por las posibilidades de producir capacidades educativas *mediante* la educación, constituye el punto de entronque entre la acción del profesorado y la preparación del profesorado. Está claro que tanto en la determinación de las peculiaridades de la actividad del profesor como en las reflexiones sobre la preparación del profesorado, el punto central es el ya mencionado, pero nebuloso «factor personal»; por tanto, el destino didáctico personal, que no ha de abordarse sólo mediante la ciencia de la educación y de la enseñanza, ni siquiera puede describirse de modo suficiente mediante estas ciencias; algo más importante aún: el «tacto pedagógico» del profesor de éxito.

Al hablar aquí de «éxito», hay que preguntar obviamente qué significa, cómo se puede definir con la mayor precisión posible y cómo se puede preparar al profesor de cara a él. Pero justamente la falta de un criterio unívoco para juzgar el éxito constituye una de las peculiaridades estructurales de la profesión del profesor y que repercute lógicamente en la preparación del profesorado. Los pliegos sobre evaluación de profesores que se guardan en los cajones de los consejos escolares sólo sugieren, en definitiva, el valor objetivo y controlable del trabajo realizado por un profesor en servicio preparatorio. La investigación empírica de la enseñanza tampoco puede servir de mucho: la búsqueda, durante decenios, de las propiedades «del» profesor de éxito ha dado lugar a un cúmulo de trivialidades o ha confirmado con admirable regularidad los presupuestos que guiaron la investigación, pero no han dado unos resultados claros ni

han servido para formular unas recomendaciones concretas para la preparación del profesorado (2).

Disgresión I: El saber, las convicciones y la formación. El lector se habrá preguntado ya qué importancia reviste el concepto de las «formas de saber» y cuál es su relación con esos objetos que se designan con términos como «contenidos científicos», «formas de pensar», «actitudes», «formación», «formas de acción y de vida». El término «formas de saber» procede del campo de la sociología del saber; Max Scheler escribió sobre *Las formas del saber y la sociedad* (*Ges. Werke*, t. 8, p. 205 s.: Dominio del mundo: saber para dominar y para rendir; Devenir de la persona: saber para formar; Devenir del mundo: saber para redimir). La combinación de las formas de saber pedagógico con la «posibilidad de enseñar la pedagogía» debe entenderse en dos direcciones: por un lado, partiendo de un saber orientado hacia su enseñanza —entonces se haría referencia a la didáctica de la pedagogía en la escuela (enseñanza de la pedagogía) y en la universidad (p. ej., preparación del profesorado). Cabe preguntar, en dirección inversa, por las consecuencias que tiene el compromiso de la pedagogía como forma de saber respecto a las posibilidades de su enseñanza. Una teoría sobre la educación y para la educación debe recoger ambas opciones. Respecto a la opción primera, sería un error suponer aquí —o en el tema general de la sesión— que es preciso dar preferencia a la hipótesis de una continuidad racional entre el saber y la acción (por ejemplo: «cuanto más libros de didáctica lea un estudiante tanto más apto será para la enseñanza»). Las «formas del saber» trascienden el «saber», porque no nos referimos aquí primariamente a los contenidos (p. ej., las «teorías y modelos de la didáctica»), sino en cierto modo a diferentes clases —«formas»— de capacidades verbalizables y no verbalizables relacionadas con la enseñanza, que posee un profesor: estas formas de saber pueden abarcar desde los conocimientos sobre el concepto de «formación categorial» o sobre la capacidad de escribir un proyecto didáctico en la línea de los consejos escolares, hasta el juicio sobre la utilidad de un libro de texto o sobre el tratamiento de los conflictos disciplinares. En todos estos casos nos encontramos con diferentes formas de saber, con modificaciones y reestructuraciones de las mismas. En realidad, la tan citada «gramática parda» de un profesor es siempre una amalgama de experiencias (precozes) personales y de recurso científicos de interpretación. Pero no se trata simplemente de una mezcla de formas de saber, sino probablemente la *combinación del saber y de ciertas actitudes* lo que viene a organizar la percepción y la estructura de la acción. Por ejemplo, el conocimiento exacto y la clasificación teórica de todos los argumentos en favor de la enseñanza «abierta» u «orientada al alumno» garantiza quizá una buena nota de examen, mas no la capacidad para la realización de tal enseñanza. En cambio, una creencia, quizá difusa, pero tanto más firme, en las ventajas de la «apertura», etc., puede movilizar grandes energías, al menos a corto plazo. La «apertura» como metáfora de carácter apelativo influye más que la «apertura» en el sentido de un concepto (más o menos) precisable en su contenido. Una metáfora tan abierta como la «apertura» (la «enseñanza atenta a los valores») puede apoyar la fuerza de convicción y (en consecuencia) puede confirmar el valor práctico de ciertas fórmulas preconceptuales (cf. H. Blumenberg: «Ausblick auf eine Theorie, der Unbetriffllichkeit», en Id., *Schiffbruch mit Zuschauer*, Frankfurt, 1981, p. 80 ss.). El hecho de

(2) En la bibliografía americana sobre la investigación empírica en torno a la enseñanza (*research on teaching*), la definición y análisis de las cualidades y modos de proceder del profesor efectivo constituyen un *leitmotiv* dominante. Para la investigación en los años 50 y 60 cf. la panorámica de A. Weber: «Effektives Lehrerverhalten: Ein Forschungsprogramm ohne Konsequenzen für schulpädagogische Praxis?», en *Die deutsche Schule* 65 (1973), pp. 291-304. Sobre trabajos recientes informan W. Doyle: «Paradigms for Research on Teacher Effectiveness», en L. S. Shulman (ed.), *Research in Education*, vol. 5, Itasca, Peacock 1978, pp. 163-198, y J. E. Brophy: «Advances in Teacher Research», en *Journal of Classroom Interaction* 15 (1979), pp. 1-7. Inquebrantablemente optimistas N. L. Gage y R. Giaconia: «Teaching Practiques and Student Achievement, Causal Connections», en *New York University Education Quarterly* 12 (1981), pp. 2-9. Sobre la importancia de la investigación empírica en torno a la enseñanza para la preparación del profesorado, con actitud más bien escéptica, N. F. Flanders: «Research on Teaching and improving Teacher Education», en *British Journal of Teacher Education* 2 (1976), pp. 167-174.

que el saber sólo adquiera relevancia práctica en combinación con la actitud (convicciones) se refleja en la labor de la psicología cognitiva por abrir su modelo mental hacia la emoción y la preferencia axiológica (cf. p. ej., R. B. Zajonc: «Feeling and Thinking: Preferences need no Inferences», en *Am. Psych.* 53 (1980), pp. 151-171), y crea un problema de análisis del lenguaje (cf. p. ej., I. Scheffler, «In Praise

of the Cognitive Emotion», en *Teachers College Record* 79 (1977), pp. 171-186). También es significativo que las investigaciones sobre el efecto de la socialización de la carrera de magisterio (cf. más abajo) no aborden el saber o las formas de saber ni las cualidades de la formación, sino que intenten orientarse —en una línea «secular»— hacia el cambio de actitudes frente a determinados temas relevantes para la profesión. Pero es obvio que no se puede concluir del conocimiento de los modelos de actitud y de su modificación el comportamiento práctico paralelo (cf. G. Dahmer: «Zur Relevanz von Einstellungen für erzieherisches Verhalten», en R. Dietrich, *Pädagogische Handlungskompetenz*, Paderborn, 1983, pp. 102-112, y la investigación en la esfera de la «teoría de la conducta subjetiva» de los profesores). En este sentido, el estudio de los hallazgos e hipótesis empíricos sobre la materia deja en toda su enorme complejidad y, en el fondo, sin contestar la pregunta sobre la posibilidad de enseñar la pedagogía. Sin embargo, esta pregunta encontró numerosas respuestas en el pasado, y actualmente las nuevas respuestas son más urgentes que nunca.

¿En qué consiste lo «propio» de la actividad del profesor? ¿Cuáles son sus tareas principales? ¿Y cómo puede hacerse la preparación para ellas? ¿Qué «cualidad» debe poseer un saber pedagógico/educativo para tener una influencia «formativa» en la preparación del profesorado? La tradición del pensamiento pedagógico hace aquí toda una serie de ofertas: Comenio, la pedagogía de la Ilustración, Pestalozzi, el neohumanismo, el herbartismo, el movimiento de la reforma pedagógica, la pedagogía socialista, la pedagogía de las ciencias del espíritu después de 1925, la pedagogía empírico-analítica, la pedagogía crítica, la pedagogía orientada a vida cotidiana, etc. Todas las ciencias de la educación han tenido y siguen teniendo su idea especial de la actividad del profesor y de la preparación del profesorado, y han recomendado y recomiendan, en consecuencia, diferentes formas de saber y de preparación como elementos «formativos». No voy a hacer aquí un repaso apresurado de las concepciones mencionadas, ni siquiera una síntesis de ellas. Elegiré otro acceso para iluminar el trasfondo de la pregunta que he formulado en el subtítulo y para intentar darle una respuesta. Voy a partir para ello de esa peculiaridad de la actividad docente que la sociología de la profesión y la sociología de la organización han formulado ya desde su perspectiva (I). Tras este comienzo tan poco pedagógico, abordó los supuestos formulados en la pedagogía de las ciencias del espíritu (II) y en las ciencias de la educación inspirada en las ciencias sociales (III) sobre la relación existente entre la actividad del profesor y la preparación del profesorado. Pero se trata en ambos casos de formas de reflexión pedagógica sobre aquello que ocurre o ha ocurrido en la preparación del profesorado. Por eso intentaré sentar una base, en conexión con lo anterior (IV), recurriendo a la investigación empírica sobre los efectos de la carrera de Magisterio, especialmente sobre los efectos de aprendizaje y formación de los «estudios de práctica escolar», para hacer finalmente (V) algunas reflexiones sobre casuística, sobre el aprendizaje basado en casos concretos.

I

Esa rama de la ciencia que se ocupa del sistema de profesiones o de profesiones concretas, es decir, la sociología de la profesión, considera que el profesor es una figura difícil, por no decir dudosa. A nivel de clasificación, el profesor es un «semi-profesional» (3). Este concepto designa ya en su contenido ese carácter dudoso: la profesión del profesor no está profesionalizada, sino sólo «semi-profesionalizada». Esto es correcto a la luz de los criterios que se men-

(3) La noción de semi-profesional procede de Sir Alexander Morris Carr-Saunders: «Metropolitan Conditions and the Traditional Professional Relationships», en R. M. Fisher (ed.), *The Metropolis in Modern Life*, Nueva York, Doubleday 1955, pp. 279-288. En las contribuciones a la obra colectiva de A. Etzione (ed.): *The Semi-Professions and their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*, Nueva York, The Free Press 1963, se observa una reelaboración de este concepto. En referencia al profesor cf. la contribución de D. C. Lortie: «The Balance of Control and Autonomy in Elementary School teaching», pp. 1-53. Las «semi-profesiones» difieren de las profesiones plenamente desarrolladas por la presencia de un elevado porcentaje de mujeres y por trabajar predominantemente en instituciones burocráticas. Su tiempo de preparación para la profesión es más breve que en las profesionales plenamente desarrolladas, tienen un menor rango social, poseen un menor saber profesional especializado y no cuentan con derechos garantizados respecto a una comunicación privilegiada». Así se expresa T. Leggatt: «Teaching as Profession», en J. A. Jackson (ed.), *Professions and Professionalization*, Londres, Cambridge University Press 1970, pp. 155-177, aquí p. 157; cf. también D. A. Meyers: «The Teacher as a Semi-Professional», en Id., *Teacher Power-Professionalization and Collective Bargaining*, Lexington, Lexington Books 1973, pp. 63-72; en perspectiva histórica, D. R. Skopp: «Auf der untersten Sprosse: Der Volksschullehrer als 'Semi-Professional' im Deutschland des 19. Jahrhunderts», en *Geschichte und Gesellschaft* 6 (1980), pp. 381-402. El carácter semi-profesional de la actividad docente aparece aclarado también en el siguiente cuadro de T. Leggatt (o. c., p. 175):

NOTAS FUNDAMENTALES DEL GRUPO DOCENTE

Nota de los miembros

1. Gran número de miembros.
2. Elevada proporción de mujeres.
3. Posición social baja.
4. Fluctuación personal (?).
5. Forma de organización débil.

Notas de la clientela y de la relación con ella

1. Clientes con posición social baja.
2. Atención a grupos grandes.
3. Reclutamiento forzoso de la clientela (escuela obligatoria).
4. Relación de larga duración.
5. Relación mezclada con emocionalidad.
6. Grupos de clientes heterogéneos.

Notas del proceso de trabajo

1. Saber/conocimientos poco especializados.
2. Saber no creado, sino transmitido.
3. Orientación a «toda la persona».
4. Sin lenguaje técnico.
5. Control de rendimiento apenas posible.
6. Aislamiento en el trabajo.

cionan en los tratados de sociología de la profesión, criterios que deben cumplirse para atribuir a una actividad profesional la designación de «profesión» (4): autoorganización de los que ejercen la profesión (cámaras, asociaciones, etc.); control de los procedimientos de preparación e iniciación de los principiantes; vinculación a una ética de la profesión que implica, entre otras cosas, la orientación al bien común por encima de la aspiración al propio progreso simbólico y económico; preparación para la profesión y recurso a un cuerpo de saber acumulado, que hoy es progresivamente ciencia; autonomía del individuo en el trato con los clientes y también autonomía en la organización profesional, que vela por el mantenimiento de las reglas de la profesión y protege al mismo tiempo de la crítica de profanos o del Estado... Si se cumplen todos estos criterios, el profesor es sin duda un «semi-profesional»... sobre todo, en virtud de su condición de funcionario. Pero en otro aspecto el profesor pierde totalmente los rasgos profesionales: su actividad profesional concreta no se puede definir adecuadamente por conocimientos y principios científicos, sino que consta de una coordinación «prudente», acorde con la situación, de reglas generales y casuísticas particulares. Estas peculiaridades del campo profesional y la actividad consiguiente hacen que o sea suficiente para el profesor una preparación efectuada exclusiva y predominantemente sobre la base de la ocupación cognitiva o «técnica» con la ciencia (o las ciencias).

¿Cuáles son estas peculiaridades del campo profesional? Si atendemos a la vertiente institucional, la sociología de la profesión caracteriza el trabajo del pro-

(4) En la bibliografía de la sociología de la profesión, el análisis o el desarrollo de esos catálogos de criterios constituye ya un ritual tan común como criticado.

Tales concepciones prescinden en buena parte de la teoría y, a veces, de la historia. Para la crítica cf. T. J. Johnson: *Professions and Power*, Londres, The McMillan Press, 1979 (3.^a ed.), pp. 23 ss. Otro tema constante es el debate sobre modelos fásicos típico-ideales de desarrollo de las profesiones. Propuestas para el análisis del desarrollo histórico de la profesión de profesor, especialmente de sus organizaciones, pueden verse en H. E. Tenorth: «Professionen und Professionalisierung. Ein Bezugsrahmen zur historischen Analyse des Lehrers und seiner Organisationen», en M. Heinemann (ed.), *Der Lehrer und seine Organisationen*, Stuttgart, Klett, 1977, pp. 457-475. En este trabajo se mencionan ya los límites de una consideración de las peculiaridades y del modelo de desarrollo de la profesión de profesor desde un nivel puramente teórico de la misma; una crítica más clara de un procedimiento donde el profesor «aparece como grano ínfimo de la "verdadera" forma de la profesión» puede verse en E. Keiner y H. E. Tenorth: «Schulmänner - Volkslehrer - Unterrichtsbeamte. Ergebnisse und Probleme neuerer Studien zur Sozialgeschichte des Lehrers in Deutschland», en *Int. Archiv. für Sozial-gesch. d. deutschen Literatur* 6 (1981), pp. 182-222, aquí pp. 201 ss. Tiene poco sentido, sin duda, confrontar globalmente el desarrollo histórico «de la profesión de profesor con catálogos de criterios prestablecidos o con modelos de desarrollo descritos a nivel típico-ideal de profesiones, tal como ha hecho la sociología de la profesión. Así, habrá que escribir sin duda, p. ej., sobre la base de las peculiaridades institucionales del desarrollo de la escuela alemana articulada, más «historias de la profesión» de profesor con especificación de los tipos de escuela, historias que no son necesariamente historias de profesionalización. Para la relación entre profesionalización y organización en referencia al profesor cf. K. E. Schorr: *Vom «Volksschullehrer» zum Konzept professioneller Arbeit*, manuscrito para la sesión de la DGfE en Ratisbona, 1902. En el debate sobre ciencia de la educación y de la enseñanza se equiparó durante mucho tiempo la «profesionalización» con la «cientificación» (expertización, objetivación, etc.). Esto supone un uso totalmente «inverso» del concepto.

fesor, con exactitud *formal*, como una modificación de personas y como una decisión sobre ellas; suele llamarse a las instituciones correspondientes, *people-processing-organizations*, que cabe traducir en tono irónico, pero con perfecto sentido, instituciones que procesan y modifican a las personas (5). En esta categoría entran las escuelas, los tribunales, los centros psiquiátricos, las clínicas, los centros de asesoramiento, la asistencia social, etc. Su nota característica consiste en que a) actualmente ganan en importancia cuantitativa y cualitativa, ya que ofrecen para un número creciente de problemas un número cada vez mayor de instituciones, asesores y asistentes especiales; en ellos b) la relación entre el fracaso y el éxito es obviamente difícil de controlar en comparación con los centros de producción material (fábricas de automóviles, etc.), y probablemente es muy desfavorable; c) plantean crecientes exigencias de cara a una preparación científica de los que trabajan en ellos —permaneciendo igual la gran dependencia del éxito profesional respecto a los recursos motivacionales y emocionales de personal—, y d) se constata una creciente dependencia de regulaciones, prescripciones y vías de comunicación estandarizadas, con exigencias igualmente elevadas —como queda dicho— en el «factor personal».

Una nota decisiva de tales actividades semiprofesionalizadas, propias de instituciones dedicadas a modificar y procesar personas, es la amalgama de elementos cognitivos o administrativos, producto de una preparación formal, y de elementos a controlar mediante organización en sentido lato, por un lado... y el «factor personal», por otro, que aparece en diversos puntos, en cierto modo, como magnitud residual, factor que no se puede preparar en sentido estricto,

(5) Sobre el concepto de «institución procesadora de personas» cf. Y. Hasenfeld: «People Processing Organizations: An exchange Approach», en *Am. Soc. Rev.* 37 (1972), pp. 256-263, trad. alemana en F. Loser y E. Terhart (ed.): *Strukturen erziehen: Zur Theorie des heimlichen Lehrplans*. Material de seminario, Universidad de Osnabrück 1983, pp. 151-168. La distinción que hace Hasenfeld entre *people processing* y *people changing organizations* es sin duda correcta, mas para la escuela son válidas ambas tareas, que ha de realizar simultáneamente el profesor —en el plano de la interacción—. La adopción de una perspectiva de sociología de la organización en la escuela no debería inducir al «sofisma funcionalista» de que esta organización trabaja sin fricciones y con efectividad. Todo lo contrario. Desde la óptica de la sociología de la organización, la escuela no es «perfecta»: respecto a los efectos producidos por ella es extraordinariamente difícil de discernir, y mucho menos de controlar. Por eso la escuela se caracteriza por la noción de *organized anarchy* (cf. M. D. Cohen y otros: «A Garbage Can Model of Organizational Choice», en *Administrative Science Quarterly* 17 (1972), pp. 1-25; algo similar K. E. Weick: «Educational Organizations as loosely coupled Systems», en *Administrative Science Quarterly* 21 (1976), pp. 1-19, y la contradicción en el enlace de estas dos nociones (organización y anarquía) expresa la problemática existente. Tales organizaciones se caracterizan por la falta de objetivos precisos, coherentes y consensuales y por la mera posibilidad de recurrir únicamente a un vago programa de dirección, a una vaga tecnología de la organización. Es cierto que tales organizaciones producen efectos, pero según ciertas reglas y en condiciones que a veces no son transparentes a los sujetos (cf. «plan de enseñanza reservado»). Quizá resulte también interesante y aleccionador señalar que Hasenfeld asigna a la reflexión pedagógica la condición de una «ideología de la organización doméstica interna», que, como sistema de saber y de argumentación, es fuente de legitimación para los miembros de la organización y también una confirmación de la propia necesidad. Esa ideología protege al mismo tiempo contra la crítica y la evaluación externa.

adiestrar ni controlar burocráticamente. Este estado personal, motivacional y emocional escapa a la intervención administrativa y científica directa, y ello resulta especialmente incómodo —para el centro administrativo— porque justamente este factor irrenunciable parece ser, a todas luces, el elemento decisivo para una labor profesional positiva. Contrariamente a lo que ocurre con el trabajo en la producción material, la labor en las *people-processing-organizations* es en definitiva una labor relacional; los sujetos actúan y reaccionan como miembros de estas organizaciones en otros sujetos que actúan y reaccionan a su vez, siendo el factor personal la condición fundamental y necesaria de las posibilidades de éxito y también causa del fracaso de la interacción relacionada con el fin organizativo.

Otra dificultad de cara al profesor es que éste no ha de prestar sólo una labor de relaciones, sino una labor educativa. Trabaja a), no con adultos, sino con niños y adolescentes que b) no se ponen libremente en sus manos y a los que él c), condicionado por el marco organizativo, ha de procesar y modificar de un modo no primariamente individual, sino como grupo. Hay que considerar, además, que el profesor no ha de preocuparse sólo del nivel de relación, sino también d) del nivel objetivo de transmisión del saber y e) con orientación en determinadas premisas normativas (objetivos educativos, ideales formativos, etc.). En esta perspectiva aparecen agudizados los problemas específicos y los imponderables de la actividad docente —en comparación con otros semiprofesionales.

Pero la sociología de la profesión puede describir simplemente las peculiaridades y los problemas de la profesión docente; la pedagogía, en cambio, tiene que encontrar sus respuestas a ellos, respuestas que intentaré abordar ahora. Analizaré dos intentos diferentes de definir el elemento indefinible que hay en la actividad docente, con la intención concreta de poner en claro la relación existente entre ciertas ideas sobre lo «propio» de la *actividad docente* y una *preparación* del profesorado en consonancia con estas ideas. Procedo en dos fases: en la primera estudiaré una variante de solución ya tradicional en este contexto: la «relación pedagógica» o el «encuentro formativo» como modelo de la actividad docente (II), para examinar después la definición, a la luz de las ciencias sociales en sentido de la actividad docente como práctica científica, ilustrativa y modificadora de la sociedad (III).

II

La pedagogía inspirada en las ciencias del espíritu, que es la línea tradicional más importante de la pedagogía, no encontró grandes problemas en el tratamiento del factor personal dentro de la actividad docente ni experimentó ningún temor a abordarlo de frente. Lejos de ello, dirigió sus esfuerzos teóricos hacia lo indefinido, lo indefinible, lo individual, hacia lo situacional, lo único, lo intuitivo —entendido en uno u otro sentido—. El concepto de «relación peda-

gógica» de Nohl puso en claro las peculiaridades específicas de la acción educativa. Dentro de esta «relación», el «factor personal» tenía que desempeñar un papel decisivo: «Si el fin de la educación es despertar una vida espiritual unitaria, ese despertar sólo podrá realizarse a su vez mediante una vida espiritual unitaria; el espíritu personal sólo puede desarrollarse junto a otro espíritu personal. Tal es el *primado de la personalidad* y de la comunidad personal en la educación frente a las meras ideas, frente a una conformación mediante el objetivo y mediante el poder de la cosa» (5a).

La «relación pedagógica» y la tesis del primado de la personalidad buscaban en definitiva una definición de lo «propio» de la pedagogía y formularon un modelo ideal de trato entre el educador y el educando. Este modelo sirvió al mismo tiempo como definición analítica de lo que había constituido siempre la acción auténtica, propiamente pedagógica, y lo que la diferenciaba de la acción interhumana ordinaria. La indefinición del concepto resultante de este ámbito intermediario entre lo normativo y lo analítico, destinado a conceptualizar, pese a todo, el elemento indefinible de la actividad pedagógica del educador o profesor, explica que la idea de la relación pedagógica haya perdido su valor consensual. Aparte el hecho de que este concepto —como ocurre hoy con la «emancipación», la «orientación al alumno», etc.— degeneró en lugar común para discursos, resultó sospechoso para una pedagogía inspirada en las ciencias experimentales, por su matiz de cosmovisión, y la ciencia crítica de la educación no se limitó a rechazar la presencia de implicaciones cosmovisivas, sino que examinó con lupa, desde una crítica de las ideologías, la presencia de *determinadas* implicaciones de filosofía de la formación educación y descubrió, pronto, con sagacidad y como era de esperar, el modelo idealista del preceptor doméstico —una relación asimétrica, no discursiva, entre el educador y el educando—, olvido de las condiciones estructurales de la sociedad, etc.

La idea de una pedagogía de persona a persona, contenido último de la relación pedagógica y del encuentro formativo, cifraba la realización del elemento genuinamente educativo de la actividad docente en conexión con un estado motivacional correspondiente en el profesor. Este *ethos* de la profesión pedagógica estuvo dirigido al desarrollo de la autonomía del alumno y —a través de éste— también al «incremento de la cultura». El rescate de estos ámbitos de referencia, vividos probablemente como contradictorios —subjetividad por una parte, cultura por otra— constituyó la problemática de responsabilidad especial en la acción del profesor: éste tenía que dar satisfacción a ambos; sólo si lograba esto, cumplía su «verdadera» misión profesional.

¿Qué consecuencias se desprenden de esta imagen del profesor para la preparación del profesorado? Si se quería influir en la actividad pedagógica del profesor a modo de preparación, era preciso influir en su moral (profesional), en su conciencia de responsabilidad personal. Había que tener en cuenta, de todos

(5a) H. Nohl: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt, Schulte-Bulmke 1978 (8.ª ed., orig. 1933), p. 134.

modos, que esta misma influencia sólo era posible a su vez de un modo muy especial y, en definitiva, sólo en una medida limitada. La preparación para una actividad docente definida por la pedagogía de las ciencias del espíritu debía tener en cuenta las notas específicas que hemos señalado: esa preparación del profesorado debía orientarse material y metodológicamente en esas notas: no en vano se entienden las formas de saber en la pedagogía de las ciencias del espíritu como «teoría de una práctica». Y si la actividad del profesor se orientaba al desencadenamiento de procesos de formación, había que hablar de *formación* y no de *preparación* del profesorado. Las mencionadas cualidades educativas de un profesor, al estar relacionadas primariamente con su personalidad, debían considerarse como algo no totalmente susceptible de aprendizaje y, por tanto, no susceptible de enseñanza... con la consecuencia de que la misma preparación para la profesión de profesor sólo podía ser un proceso de formación. Estas reflexiones encontraron su expresión institucional en las academias pedagógicas, que se concibieron como «escuelas superiores de formadores»; las universidades no parecían idóneas para esta tarea, ya que en ellas se destacaba el tema académico, mas no el tema pedagógico. Esta formación del profesorado como educación de los educadores hubo de crear para sí, en cierto modo, un margen de experiencia destinado a desencadenar procesos de formación en los profesores respectivos. Estos procesos de formación, a su vez, debían alumbrar personalidades que fuesen capaces de introducir en la escuela y en la enseñanza los procesos de formación correspondientes a los alumnos (6). Esto significa, para la formación del profesorado —al menos desde la óptica del programa—, la primacía de la elaboración del «factor personal»; en otros términos: la elaboración del ámbito motivacional y emocional de la personalidad, dejando de lado las formas cognitivas o técnicas de preparación.

Como ocurre siempre a la hora de llevar a la práctica las tareas auténticas fundamentales y «últimas» de la educación —aquí, en el marco de la formación del profesorado—, los sujetos directamente afectados sublimaron estas normas y principios idealistas lo suficiente para poder circular bajo ellos y poder actuar aún «en este mundo». Se llegó a utilizar la posición del educador en la relación pedagógica para legitimar, p. ej., la enseñanza autoritaria; los intentos realizados en la preparación del profesorado derivaron a menudo hacia un mero adoc-trinamiento en las creencias, incluían exégesis esquemáticas de los clásicos y abarcaban en su parte práctica una teoría del maestro poco controlable. Se trata sin duda de formas erróneas, superficializaciones y desvíos respecto a las intenciones originales; pero el desvío de los principios apenas puede considerarse como un fracaso del preparador individual del profesorado. El desvío estriba más bien en la incompatibilidad estructural entre la enseñanza y el aprendizaje

(6) Cf. los trabajos «clásicos» de F. Spranger: *Gedanken über Lehrerbildung* 1920, en *Ges. Schriften*, vol. III, pp. 27-75; y *Der geborene Erzieher* 1958, en *Ges. Schriften*, vol. I, pp. 280-338. Sobre la historia de la formación del profesor (de la escuela popular) cf. H.-K. Beckmann: *Lehrerseminar – Akademie – Hochschule, Weinheim* 1968; H. Kittel: «Herkunft und Zukunft der Pädagogischen Hochschulen», en *Neue Sammlung* 22 (1982), pp. 165-181; y H. de Rudder (ed.): *Die Lehrerbildung zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität*, Bat Heilbrunn, Klinkhardt 1982.

para la formación de la personalidad, por un lado, y las escuelas superiores y universidades, cada vez más burocratizadas, por otro; en este sentido se repite en la preparación del profesorado un dilema de la escuela. Por haber descuidado el tema de la organización, la pedagogía inspirada en las ciencias del espíritu no pudo reaccionar a este dilema en los dos ámbitos, o sólo superficialmente, y apenas en una línea constructiva.

III

Esta idea de la actividad del profesor y de su preparación fue incómoda tanto para la conciencia empírico-analítica de la educación, especialmente cuando intentó establecerse partiendo de conceptos de la investigación y de la teoría psicológica (del aprendizaje), como para la ciencia crítica de la educación. El concepto de «educador nato» (Spranger) o la hipótesis, algo más atenuada, de la importancia central del *ethos* pedagógico y de su alumbramiento mediante una formación adecuada del profesorado fueron sustituidos por el *leit motiv* de la profesionalización en sus más diversas variantes, pero siempre malentendida como científicización de la actividad profesional y de la preparación para ella.

Disgresión II: Cientificización-profesionalización-preparación: El concepto de «cientificización», referido a la actividad del profesor y su preparación, tiene diferentes interpretaciones. Puede aludir a) a contenidos didácticos (desde las nociones de... hasta la *structure of the discipline*), b) puede designar la aplicación científica de métodos didácticos (desde el «arte de enseñar» hasta el *instructional design*), y hay que distinguir en ambos casos entre el profesor como mero aplicador de resultados/realizador de productos (labor poco clara en la enseñanza científica), y el profesor que se considera como el fondo científico de su quehacer. En el plano de la preparación del profesorado nos encontramos con una polivalencia similar de la «cientificización»: se puede entender por ésta c) una mayor orientación en las ciencias técnicas especiales o en la ciencia de la enseñanza, o d) la transmisión general de un modo de pensar científico. Y, por último, el plano de la organización de programas de preparación: e) ¿sólo los organizadores de la formación del profesorado (comisiones de reforma de las carreras, didácticos de escuela superior, etc.) realizan su trabajo sobre una base científica, sin exigir lo mismo a los estudiantes mismos (p. ej., la presentación de los conocimientos científicos bajo determinadas formas de saber y de actitud ricas en metáforas y moralizantes, con miras a potenciar la relevancia de su actividad) o los estudiantes han de afrontar directamente la ciencia «pura»? Esta problemática ha sido tradicionalmente objeto de debate bajo la forma de las relaciones entre la «ciencia» y la «formación» (cf. H. Kemper: «Wissenschaft und Bildung in der Lehrerbildung», en *Pädagogische Rundschau* 37 (1983), pp. 131 y 144); y más recientemente, con ocasión de la problemática de una científicización social de la preparación del profesorado (cf. D. McNamara/Ch. Desforges: «The Social Sciences, Teacher Education and the Objectification of craft knowledge», en *Brit. Journal of Teacher Education* 4 (1978), pp. 17-36). Pero la problemática fundamental es la misma: ¿Qué ciencia hay que transmitir o adquirir para poder dominar las tareas del profesor? ¿Cómo se hace el «práctico reflexivo» (cf. D. A. Schön: *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*, Nueva York, Basic Books, 1983). ¿Basta aquí ocuparse de la ciencia; por ejemplo, de la reciente investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje? Seguramente no (cf. D. Neumann/J. Oelkers: *Der Mythos der Missenschaftsorientierung*. Ponencia para la sesión de la DGfE en Ratisbona, 1982). Mas, por otra parte, ¿no puede haber algo así como una ciencia de lo no científicizable sin resto... y no equivale eso a las formas conocidas de reflexión y creencias de las diversas pedagogías?

Fue frecuente en los años 70 la equiparación de la científicización con la «profesionalización». Se trata de un angostamiento inadmisibile: es cierto que uno de los criterios de una profesión es

que ésta se ejerza sobre la base de un saber adquirido en largos procesos de preparación, y este saber se ofrece hoy primariamente mediante la ciencia. Sin embargo, con la degradación de la labor docente ligada a la cientificización (con programas y paquetes de medios didácticos «para seguridad del profesor», etc.), especialmente con una progresiva orientación en la imagen del funcionario de la enseñanza, queda relegado el criterio, mucho más importante, de la «autonomía» (del individuo y del gremio). Esta especie de expertocracia es quizá incluso lo contrario de lo que se podría llamar profesionalidad.

La sociología de la educación reaccionó a esta problemática debatida con propuestas de diferenciación, distinguiendo p. ej., el nivel social, institucional, administrativo y técnico de los sistemas escolares, ofreciendo descripciones del lugar de trabajo y definiendo desde ahí las exigencias de la preparación (cf. J. Hills: «The Public School as a Type of Organization», en J. J. Loubser et al. (eds.), *Explorations on General Theory in Social Science. Essays in Honour of T. Parsons*, vol. 2, Nueva York, The Free Press 1976, p. 845; algo similar en N. Luhmann/K.-E. Schorr: «Ausbildung für Professionen - Überlegungen zum Curriculum für Lehrerausbildung», en *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976*, Stuttgart, Klett 1976, p. 258). Lo cierto es que, a la hora de transmitir el saber y las capacidades en el nivel respectivo, se recurre siempre a lo tradicional. La psicología de la enseñanza y la psicología de la actividad docente abordan la cuestión de la posibilidad de enseñar la pedagogía a la luz del término *training*, pero también aquí la categoría del «saber» sigue siendo importante, pues se ha visto que un adiestramiento, en cierto modo, irreflexivo en *teaching skills* obtiene escaso éxito si no se influye a la vez en los procesos cognitivos que acompañan a la enseñanza (cf. A. C. Wagner: «Changing Teaching Behavior, A Comparison of Microteaching and Cognitive Discrimination Training», en *Journ. of Educ. Psychology* 64 (1973), pp. 299-305).

Si la idea de la actividad docente inspirada en las ciencias del espíritu y en la teoría de la formación se centra aún totalmente en el problema de una explicitación exacta del factor personal, de lo «indisponible» en el proceso pedagógico-didáctico, la ciencia de la educación y la didáctica críticas sustituyen este problema central por la pregunta por las posibilidades de ejercer una influencia global en las relaciones de comunicación y de entendimiento social, a través del trabajo del profesor —mediante la modificación de los alumnos y de la escuela—. La preparación del profesorado, en lugar de esforzarse por buscar el alumbramiento de un *ethos* pedagógico, intenta, por ejemplo, elevar la disposición a colaborar en la innovación organizativa de la escuela (7). Es obvio que también aquí desempeñan un papel los educandos... pero ha de potenciarse primariamente el interés crítico de los profesores por la forma de organización de la escuela como condición general para la labor educativa en el aula. Esto se reclama al menos en la primera fase de la pedagogía crítica. Está claro el desplazamiento de la óptica; la relación pedagógica aparece rebasada en dirección a la organización escolar y a la estructura de la sociedad. Al hilo de este proceso de ampliación, la reflexión sobre la relación pedagógica interna parece desfasada: cuando surgen los problemas, se recurre a conceptos de pedagogía social o de terapéutica. Al inicio de la época de la reforma era relativamente frecuente la afirmación de este desfase, ya que el tema central era la estructura

(7) Para el que quiera recordar: R. Reichwein y H. W. Frech, *Lehrerbildung: «Verführung zur Anpassung oder Befähigung zur Innovation?»*, en *betrifft: erziehung* 4 (1971), p. 19-32; en sentido contrario: N. Luhmann y K.-E. Schorr: «Ausbildung für Professionen - Überlegungen zum Curriculum für Lehrerausbildung», en *Jahrbuch f. Erziehungswissenschaft 1976*, Stuttgart, Klett 1976, pp. 247-277.

del sistema escolar y no el proceso concreto en una escuela o en un aula. El declive de este movimiento de reforma escolar «externa» fue desencadenado también —aparte las condiciones económicas, políticas y culturales— por el reconocimiento, por parte de muchos profesores, preparadores del profesorado y científicos de la educación, de que el planteamiento de la reforma «externa» fracasa en buena parte en el plano de la estructura de la sociedad: no muestra las secuelas en la medida deseable, pero puede influir muy negativamente en la labor concreta de enseñanza si se ignora la problemática pedagógica interna, considerada como secundaria e incluso como superada.

En cuanto a esta idea de la actividad docente para la preparación del profesorado, hay que señalar que se deja sentir pronto la necesidad de buscar las formas de saber consideradas relevantes desde este enfoque, la necesidad de abandonar el área de la pedagogía en sentido tradicional: en el curso de los intentos de profesionalización, las disciplinas consideradas como «ciencias auxiliares», cobraron cada vez mayor importancia, y esto porque se equiparaba erróneamente la profesionalización con la científicización, y la psicología y la sociología, por ejemplo, supieron afirmar su carácter científico con más éxito que la pedagogía. Además de la transformación en otras formas de saber, apareció una nueva idea de «praxis»: la realidad de la enseñanza aparecía, sobre todo, como una magnitud modificadora, innovadora.

En el modelo de la preparación unifásica (integrada) del profesorado —E(I)LAB— confluyeron las diversas concepciones de la reforma (preparación gradual del profesorado, carrera básica de ciencias de la educación y de la sociedad, interdisciplinaridad, estudio de proyectos, integración de teoría y práctica, aprendizaje investigador) en un *único* modelo, y se materializaron (como ensayo) en organización concreta del examen y de la carrera con efectos jurídicos (8).

¿Qué capacidades especiales deberían formarse en una preparación del profesorado entendida a nivel de crítica de la sociedad? Hay *un* aspecto en el que esta preparación del profesorado no difiere mucho de las ideas de una preparación basada en las ciencias del espíritu y en la teoría de la formación. Pero la actitud a transmitir no se refiere primariamente a un determinado tipo de trato con los educandos, sino que se orienta más abstractamente, es decir, hacia la organización escolar y hacia la sociedad. Para este tipo de formación de las convicciones, reorientada de nuevo explícitamente, aparece como contrapunto del componente más bien artesanal, el intento de una fundamentación científica de la actividad docente orientada en la psicología del aprendizaje y

(8) Sobre el debate en torno a la preparación unifásica del profesorado cf. los dos informes de P. Döbrich, Chr. Kordon y W. Mitter: *Einphasige Lehrerbildung in Oldenburg. Gutachten für die Universität Oldenburg*, Oldenburg 1981, y K. Ewert, C. L. Furck y W. Ohaus: *Gutachten über den Modellversuch «Einphasige Lehrerbildung. Erstellt für den Niedersächsischen Landtag*, Oldenburg 1981. F. D. Wagner: *Einphasige Lehrerbildung*, Universidad de Oldenburg (ZpB) 1978; W. Fichten y otros (ed.): *Dokumentation zur Einphasigen Lehrerbildung*, vol. 4: *Theorie und Praxis*, Universidad de Oldenburg (ZpB) 1981.

de la enseñanza y en la dinámica de grupo, y en diversas corrientes terapéuticas: el movimiento de los objetivos de aprendizaje y la modificación de la conducta en la enseñanza adquieren aquí relevancia; la enseñanza abierta y las formas de aprendizaje social constituyen sus variantes «débiles». Tales intentos coinciden en abrir el factor personal a la intervención científico-crítica y en producir así, a modo de ensayo, la moldeabilidad. Sin embargo, y a pesar de todos los esfuerzos, la figura del profesor se transformó así, simplemente, «de fontanero en charlatán», como ha formulado Henningsen (9). No se puede rechazar esta tesis como expresión de una actitud reaccionaria, sino que revela simplemente un malestar, una mala conciencia ante una praxis «crítica» de la preparación del profesorado que busca a veces directamente las creencias de los estudiantes y provoca a menudo sólo confesiones de labios afuera, acordes con el director del seminario, porque los temas abstractos tratados no tienen relación alguna con los intereses y las necesidades subjetivas de los estudiantes.

Resumiendo, se puede caracterizar la idea de la actividad docente que hemos comentado del siguiente modo: a diferencia de la tradición, la actividad docente se desliga de acontecimientos situacionales como el «encuentro» y la «relación» y se orienta hacia las condiciones macrológicas de tipo organizativo y social. Tales condiciones macrológicas aparecen, no sólo como condiciones, sino también como el objetivo a modificar por la labor pedagógica. Esta concepción supuestamente crítica de la labor del profesor armonizaba espontáneamente con la idea, preferida por la Administración, de una reforma escolar tecnocrática «externa». El factor personal, arriba mencionado, aparecía como una *quantité négligeable* que había que eliminar, en caso extremo, mediante determinadas medidas de psicología social o cuasi terapéuticas. La persistencia en la actitud central de la «relación pedagógica» suscitaba a nivel político la sospecha de lo reaccionario, y el mantenimiento de la idea de lo «propiamente pedagógico» apareció como algo sospechoso cuando se presumió que detrás de ella se escondían actitudes problemáticas de autonomía. El profesor debía adquirir competencia ocupándose a nivel interdisciplinar de las diversas ciencias humanas; tras una primera fase de orientación en la teoría, se vio la necesidad de una mayor relación con la práctica —entendida en un sentido amplio—, como realidad social a modificar. La preparación del profesorado debía organizarse en correspondencia con esta idea; se abrigaron y se abrigan aún esperanzas en la preparación unifásica del profesorado. Es interesante hacer notar que este modelo de preparación del profesorado ha desarrollado ya una cultura propia, donde reaparece bajo otra forma la problemática tradicional del trato con el «factor personal»: piénsese, por ejemplo, en el proyecto de una didáctica-receta reflexiva (10). De ese modo la definición de la acción docente como actividad crítica, modificadora de los sujetos y de la sociedad, regresa, tras unas largas reflexiones sobre estructuras, al plano de la acción situacional, ya que la propia problemática sigue siendo indeclinable para cada profesor.

(9) Cf. J. Henningsen: «Vom Klempner zum Schwätzer. Voraussagen zur Lehrerbildung», *Neue Sammlung* 1981, pp. 84-99.

IV

Vuelvo a mi pregunta inicial sobre las formas de saber consideradas como formativas en la formación del profesor. Esta pregunta debe entenderse en doble sentido: suponiendo que el uso de la palabra «formación» lleve consigo necesariamente ciertas implicaciones normativas, esta pregunta puede dirigirse, por una parte, hacia lo que *debe* «formar» en la preparación del profesorado. En esta dirección van, en el fondo, las concepciones que hemos analizado. La otra lectura de la pregunta del título es, en cambio, en cierto modo de naturaleza empírica: ¿Cuáles son los efectos formativos reales de la preparación del profesorado? O en otros términos: ¿Qué es lo que socializa en la carrera de magisterio? Este «giro empírico» es necesario para alcanzar un conocimiento lo más amplio posible de la realidad de la preparación del profesorado. En efecto, la decisión práctico-política sobre qué es lo que ha de «formar» en la preparación del profesorado debe realizarse «en este mundo» y ha de tener en cuenta, por tanto, las estructuras existentes en cada caso. También es necesario controlar las medidas propuestas y aplicadas en sus efectos reales.

La bibliografía pedagógica contiene muchas afirmaciones sobre lo que debe formar en la preparación del profesorado (y cómo ha de efectuarse esa formación); pero si se quiere responder a la pregunta sobre lo que sucede realmente en la preparación del profesorado y qué efectos tiene ésta, es preciso recurrir a investigaciones empíricas de la sociología y la psicología. El número de trabajos de investigación anglo-americanos sobre los efectos de la preparación del profesorado o, más ampliamente, sobre la socialización en la profesión del profesor es inabarcable; los trabajos en lengua alemana no son tan numerosos; además, predominan aquí las investigaciones de tipo más general sobre el cambio de actitud de estudiantes de magisterio, profesores en servicio preparatorio y profesores veteranos (11). A pesar de las diferencias de los distintos sistemas de

(10) Cf. H. Meyer: *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*, Krönigstein Scriptor 1980 (4.^a ed. 1981).

(11) Bibliografía sobre el tema de la «socialización del profesor»: W. K. Hoy: «Organizational Socialization: The Student Teacher and Pupil Control Ideology», en *Journal of Educational Research* 61 (1967), pp. 153-155; B. D. Wright y S. A. Tuska: «From Dream to Life in the Psychology of Becoming a Teacher», en *School Review* 76 (1968), pp. 253-293; F. H. Liebhardt: «Socialization im Beruf. Ergebnisse einer Panelbefragung von Studienreferendaren», en *Kölner Z.f. Soziologie und Sozialpsychologie* 22 (1970), pp. 715-736; J.-J. Koche: *Lehrer - Studium und Beruf. Einstellungs Wandel in den beiden Phasen der Ausbildung*, Ulm. Südd. Verlagsgesellschaft 1972; S. Reinhardt: *Zum Professionalisierungsprozess des Lehrers, Überlegungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion in ihrer Sozialisation*, Frankfurt, Ahtenaum 1972, cap. C y cap. D, VI; F. Fuller y O. Bown: «Becoming a Teacher», en K. Ryan (ed.), *Teacher Education. 74th. Yearbook of the NSSE*, Chicago, Univ. of Chicago Press 1975, pp. 25-52; D. Hänsel: *Die Anpassung des Lehrers. Zur Sozialisation in der Berufspraxis*, Weinheim, Bletz 1976 (2.^a ed.), caps. 2 y 5; C. Lacey: *The Socialization of Teachers*, Londres, Methuen 1976; W. K. Hoy y R. Rees: «The bureaucratic Socialization of Student Teachers», en *J. of Teacher Education* 28 (1977), pp. 23-26; H.-W. Frech y R. Reichwein: *Der vergessene Teil der Lehrerausbildung. Institutionelle Bedingungen und inhaltliche Tendenzen im Referendariat der Gymnasiallehrer*, Stuttgart, Klett-Cotta 1977; Chr. Händle: *Berufliche Sozialisation von Lehrerstudenten. Hochschuldidaktische Materialien* 68, Hamburgo, Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V. 1978, cap. 2; H.-D. Dann y otros: *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf*, Stuttgart, Klett-Cotta 1978; B. Götz: «Sozialisation in Lehrerberuf», en B. Götz y J.

preparación, del procedimiento metodológico de investigación y de los resultados obtenidos en cada caso, estas investigaciones muestran siempre una tendencia ampliamente unitaria: la preparación del profesorado es, más que nada, una *low impact enterprise* (12), una empresa de efectos generalmente débiles. ¿Cómo hay que entender esto?

Partiendo del concepto de socialización profesional, la preparación del profesorado institucionalizada (sobre todo, la fase universitaria) no es la fase decisiva, sino sólo una fase de iniciación en la población, una entre otras. Los modelos de fase correspondientes que completan el proceso de socialización profesional (13), como también las investigaciones sobre la materia, confirman casi sin excepción el fenómeno conocido de que la transición de la primera fase a la segunda o, más en general, el contacto progresivo con la «práctica» lleva a una adaptación de sus estructuras. Los ideales y las nobles motivaciones (que suelen presentarse como «teoría»), en los que creyó el estudiante aparentemente, se olvidan pronto en el servicio preparatorio y, sobre todo, después del segundo examen de Estado («shock de la práctica»). Parece que se trata de un fenómeno internacional, ya que la bibliografía en lengua alemana e inglesa coincide en este punto. En el ámbito de habla germana este fenómeno ha alcanzado alguna notoriedad con el nombre de «bañera de Constanza»: un grupo de investigación de la Universidad de Constanza ha averiguado empíricamente que las actitudes «conservadoras» en educación aparecen con claridad al comienzo de la carrera, remiten en el curso de ésta, cediendo ante actitudes más bien «liberales», y tras los primeros contactos con la práctica se imponen de nuevo rápidamente (14).

Kaltschmidt (eds.): *Sozialisation und Erziehung*, Darmstadt, Wiss. Buchgesellschaft 1978, pp. 422-473; Th. S. Popkewitz, B. R. Tabachnik y K. M. Zeichner: «Dulling the Senses: Research in Teacher Education», en *J. of Teacher Education* 30 (1979), pp. 52-60; B. Nauck: «Neuere Untersuchungen zur Rolle und zur Sozialisation des Lehrers», en *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 27 (1979), pp. 317-325; G. Mardle y M. Walker: «Strategies and Structure: Some critical Notes on Teacher Socialization», en P. Woods (ed.): *Teacher Strategies, Explorations in the Sociology of the School*, Londres, Croom Helm 1980, pp. 98-124; M. F. Petty y D. Hogben: «Explorations of Semantic Space with beginning Teachers: A Study of Socialization into Teaching», en *British Journal of Teacher Education* 6 (1980), pp. 51-61; K. Feldmann: «Findet und Hochschulen eine berufliche Sozialisation von Lehrern statt?», en R. Nave-Herz (ed.): *Erwachsenensozialisation*, Weinheim, Bletz 1981, pp. 114-120; M. Liebrand-Bachmann: *Zum Stand der Ausbildungsforschung im Bereich der Lehrerausbildung. Versuch einer Klassifikation und Auswertung vorliegender Untersuchungen*, Hochschuldid. Forschungsberichte 20, Hamburgo, AHD 1981, pp. 334-380.

(12) Cf. U. M. Zeichner, sobre todo: «Are the Effects of University Teacher Education "washed out" by School Experience?», en *Journal of Teacher Education* 32 (1981), pp. 7-11.

(13) Cf. los ejemplos en D. Hänsel: *Die Anpassung...* op. cit., pp. 212 ss.: 1. inocencia inicial; 2. desacuerdo reconocido; 3. conciencia de las expectativas institucionales; 4. simulación de roles; 5. internalización provisional; 6. internalización estable; o: primera fase idealista, segunda fase marginal, tercera fase de identificación y cuarta fase de socialización. Cf. también F. Coulter y R. Taft: «The Professional Socialization of Teachers as Social Assimilation», en *Human Relations* 26 (1973), p. 681-693, y F. Fuller y O. Brown, pp. 38 ss.

(14) Cf. J.-J. Koch, *Lehrer...* op. cit.; B. Cloetta y otros: «Berufsrelevante Einstellungen als Ziele der Lehrerausbildung», en *Zf. Pädagogik* 19 (1973), pp. 919-941; H.-D. Dann y otros: *Umweltbedingungen innovativer...* op. cit. Para el análisis de las investigaciones de Constanza cf. K. Feldmann:

Este resultado, que yo presento aquí en forma condensada, requiere obviamente una interpretación, y ésta sólo es posible sobre la base de un conocimiento exacto del método seguido en las investigaciones respectivas. Hay que señalar que la indagación del cambio de actitud del estudiante, pasando por el candidato al examen y el profesor en servicio preparatorio, hasta el profesor veterano, se realiza en forma puramente descriptiva. No se puede atribuir a los elementos específicos de la carrera de magisterio, ya que se observa también en estudiantes de otras carreras. Tales investigaciones pueden constatar, pues, los efectos, o, más exactamente, los cambios, pero no abordan éstos en sus condiciones o causas. El cambio de actitud (de corta duración) durante la carrera podría atribuirse a la preparación planificada (mediante cursos académicos, seminarios, etc.), al clima generalmente «liberal» en universidades y escuelas superiores, a factores específicos de la situación biográfica de «carrera», o puede ser simplemente un instrumento del método de investigación utilizado: es natural que en las investigaciones sobre actitudes el investigador se muestre «liberal» (*impression management*). Seguramente éstos y otros factores aparecen combinados, como suele ocurrir siempre.

No habiendo, pues, un conocimiento fehaciente sobre las condiciones y causas del cambio de actitud durante la carrera, hay que partir, como decíamos, del hecho de que el efecto «liberalizador» de la carrera en la segunda fase y en la vida profesional incipiente desaparece muy rápidamente, a veces ya a los pocos meses. Cabe mencionar como causas todo un cúmulo de factores que se refuerzan mutuamente. En fórmula global, es decisiva la diferencia entre la cultura de actitudes reinante en la universidad y el sistema de normas en la vida diaria de la escuela y la enseñanza: se produce un «derrumbe de las ilusiones» (Liebhart), especialmente en el juicio sobre el empleo de técnicas fuertes de disciplina y control frente a los alumnos (15).

Recordemos aquí: el profesor en período de prácticas no se hace «conservador», sino que *vuelve a ser* «conservador». En este sentido, la fase universitaria de la preparación del profesorado representa, en fórmula extrema, un episodio sin consecuencias dentro del proceso global de la socialización profesional. De ahí la expresión *low impact enterprise*. Ante las inseguridades de la situación docente (16) y del contacto con los colegas, superiores, etc., el profesor en servicio preparatorio o el joven docente regresa a ese fondo de saber, reglas de

«Was bringen die Konstanzer Untersuchungen für eine Verbesserung der Lehrerausbildung?», en *Die deutsche Schule* 72 (1980), p. 54-63; y R. Götz: *op. cit.*, pp. 431 ss.

(15) Cf. W. K. Hoy: «Organizational Socialization: The Student Teacher and Pupil Control Ideology», en *J. of Educational Research* 61 (1967), pp. 53-155, quien afirma que la orientación «humanista» adquirida en el *College* desaparece después de los primeros contactos con la realidad, en favor de una actitud «custodial». Análogas diferencias de actitud constata entre los profesores universitarios, por un lado, y los profesores maestros o directores de escuela, por otro; cf. también W. K. Hoy: «The Influence of Experience on the beginning Teacher», en *School Review* 76 (1968), pp. 312-323.

(16) Sobre las técnicas de supervivencia del profesor novel cf. P. Woods: «Teaching for Survival», en P. Woods y M. Hammersley (eds.): *School Experience*, Londres, Croom Helm 1977.

acción y actitudes que adquirió en su propia época escolar en contacto con sus profesores. En este sentido la verdadera preparación del profesorado se produce antes de la preparación oficial (17). Si esto es cierto, y tanto la investigación empírica como la observación de todos los niveles lo confirma, el debate sobre el verdadero concepto de preparación del profesorado tendrá que perder buena parte de su virulencia. ¿Por qué discutir sobre programas que no pueden controlarse y, sobre todo, producen un efecto igualmente débil? (17a). Es obvio que podría suceder a la inversa: justamente porque los programas apenas ejercen influencia, pero hay una gran inseguridad en el tema, se discute tan acaloradamente sobre la línea correcta a seguir. Pero quizá se aborda en un primer plano la preparación del profesorado, pero se trata en realidad de la idea de la disciplina, de su tendencia a imponerse en la práctica profesional, de la imagen pública, del orden de prioridades, etc.

En cualquier caso, la tesis de la preparación del profesorado como una *low impact enterprise*, confirmada empíricamente, no ha de entenderse necesariamente en el sentido de que los esfuerzos en esa línea sean *en principio* inútiles o de carácter periférico. La investigación empírica no puede demostrar eso. También en este punto hay que considerar la relación entre el método de investigación aplicado y el resultado obtenido: los análisis del cambio de actitud utilizan cuestionarios, escalas de estimación y diferenciales semánticos; las actitudes conocidas de ese modo no permiten concluir sobre el comportamiento real, etc. Pero me limito aquí a sugerir el aspecto de crítica a los métodos empleados (18). Me parece más fecundo, en cambio, abordar un problema especial de

(17) Cf. sobre esta tesis D. C. Lortie: «Observations on Teaching as Work», en R. M. W. Travers (ed.): *Second Handbook for Research on Teaching*, Chicago, Rand McNally 1973, p. 487; Id.: *School-teacher, A Sociological Study*, Chicago, University of Chicago Press 1975. «The logical Study of teachers does not begin in colleges, but in infant schools. Students entering colleges already know what teaching is». Así sostiene D. Hanson y M. Herrington: *From College to Classroom: The Probationary Year*, Londres, Routledge and Kegan Paul 1976, p. 12. La influencia de la *pre-course experience* o de la «socialización anticipada» respecto a la profesión de profesor apenas se ha abordado hasta ahora a fondo, porque los estudios sobre la socialización del profesor se han ocupado únicamente de su aspecto institucional.

(17a) El efecto igualmente débil de inversos programas de preparación obedece también, sin duda, a que la regulación de los exámenes y del estudio sólo guía y controla la conducta real del estudiante en unos pocos puntos y, dentro de ellos, sólo en el aspecto formal. Además, no es necesario acudir a la universidad en concepto de estudiante. Pueden intervenir asuntos de amor, una acción política, un viaje, trabajos, etc.

(18) Dejo también de lado la cuestión de la relevancia que tienen para la práctica de la enseñanza las teorías generales o de didáctica especial, los modelos del plan de enseñanza y los resultados de la investigación empírica sobre la enseñanza; cf. sobre el tema la bibliografía en el campo de la «didáctica de la praxis de la enseñanza», p. ej., W. Lütgert: «Was leisten die Modelle der Allgemeinen Didaktik?», en *Neue Sammlung* 1981, pp. 578-594; E. Terhart y H. Drerup: «Knowledge Utilization in the Science of Teaching: Traditional Models and New Perspectives», en *British Journal of Educational Studies* 24 (1981), pp. 9-18; G. Eckerle y B. Kraak: «Organisationsmuster für den Umgang mit Wissen. Anwendung auf die Unterrichtsplanung», en *Deut. Inst. f. Int. päd. Forschung: Mitteilungen und Nachrichten* n.º 102/103, Frankfurt 1981, pp. 59-65; M. Huberman: «Recipes for busy Kitchens. A situational Analysis of Routine Knowledge Use in Schools», en *Knowledge* 4 (1983), pp. 478-510.

contenido dentro del debate en torno a la preparación del profesorado: me refiero a la disputa sobre la significación, el cometido y el efecto de los «estudios de práctica escolar», y, por tanto, de las *prácticas* de la primera fase de preparación del profesorado. El recurso a este tema permite revisar en un detalle las tesis generales sobre la influencia o no de la preparación del profesorado; se tiene a la vez un punto de referencia concreto para postulados abstractos del tipo «debemos integrar la teoría y la práctica».

Se ha discutido mucho sobre la organización de la práctica y de las prácticas en la preparación del profesorado. Se discute p. ej., sobre la necesidad de las fases de teoría o de análisis previamente a las prácticas (¿este distanciamiento es necesario para «ver» algo en la enseñanza o es nocivo porque impide la inmediatez de la experiencia?), sobre la compatibilidad de una perspectiva didáctica general, una perspectiva didáctica especializada y una perspectiva técnico-científica (aspectos todos ellos, que se dan en los cursos prácticos; modelo serial: 1. prácticas de empresa y prácticas sociales; 2. prácticas escolares generales; 3. prácticas especializadas), y sobre la cuestión de si las prácticas deben ser una especie de toma de contacto y de socialización en la práctica real o han de ser más bien una exportación de teoría y de ideas desde la escuela superior o la universidad a la escuela (19).

Pero, siguiendo la intención de este apartado, no voy a abordar concepciones, sino efectos verificables. ¿Qué ocurre con el estudiante de magisterio en el período de prácticas? ¿Cómo y por qué medio se modifica su saber adquirido, su actitud hacia la profesión elegida? ¿Contribuye el contacto práctico durante la carrera al desarrollo del perfil individual de capacidades profesionales? A la hora de buscar respuestas a tales preguntas «empíricas», se cae en el vacío en lo que concierne a la bibliografía en lengua alemana (20). En cambio, la am-

(19) En la disputa sobre las prácticas cabe distinguir dos líneas diferentes: por una parte, el debate en torno a los «estudios de prácticas escolares», efectuado en el contexto de las escuelas superiores de pedagogía; por otro, los programas sobre «estudio de proyectos o sobre la preparación unifásica del profesorado, desarrollados en otros contextos». Sobre el primer tema de discusión cf. B. Michel: «Wird im Praktikum studiert? Zur hochschuldidaktischen Funktion des Praktikums», en *Westermanns pädagogische Beiträge* 6 (1967), p. 243-254; F. Loser: «Analysieren - experimentieren - planen. Thesen zur Gliederung der schulpraktischen Ausbildung in der ersten Phase der Lehrerbildung», en *Die Schulfarte* 21 (1968), pp. 698-708; H. Heiland: *Schulpraktische Studien*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt 1972 (bibliografía pp. 172-175); Th. Dietrich y otros (eds.): *Schulpraktische Studien in der Lehrerbildung* 11. Suplemento de la *Z.f. Pädagogik*, Weinheim, Beltz 1972; W. Popp, Projekt: *Schulpraktische Studien*, Kronberg, Scriptor 1978; B. Fichtner, W. Lippitz y W. Popp: *Handbuch: Schulpraktische Studien*, Kronberg, Scriptor 1978; N. Schramm (ed.): *Schulpraktikum*, Weinheim, Beltz 1979; R. Frommholz (ed.): *Unterrichtspraktische*, Weinheim, Beltz 1979; R. Frommholz (ed.): *Unterrichtspraktische Übungen im Rahmen der Lehrerbildung* (Bielefelder Hochschulschriften, vol. 1. Bielefeld, Pfeffersche Verlagsbuchhandlung 1979 (3.ª ed. revisada); K. Feldmann: «Das Schulpraktikum - ein komplexes Problemfeld», en *Die Deutsche Schule* 70 (1978), pp. 275-288.

(20) M. Liebrand-Bachmann: *Zum Stand der... op. cit.*, pp. 172-177 señala para el período de 1960 hasta mediados de 1978 sólo 5 trabajos en lengua alemana, que —en una exposición muy amplia— pueden valer como análisis empírico de los efectos. Como nuestro trabajo cf. K. D. Fitzner: *Das Schulpraktikum als soziales System. Eine Untersuchung des Problems der Übertragung von Systemleistung-*

plia bibliografía americana de investigación ha abordado p. ej., el papel del profesor cooperador (mentor), la situación de las prácticas como proceso de acomodación a la normativa implícita de la interacción didáctica, la socialización interna del modelo de roles burocráticos durante las prácticas, etc. Sin embargo, no está del todo clara la birtoesencia de tales estudios empíricos —Zeichner habla de «cientos de estudios— (21). Abundan especialmente los resultados según los cuales el práctico suele encontrarse, en cierto modo, entre la escuela superior y la escuela... y gana ésta. Esto viene a apoyar la tesis de la función adaptativa de las prácticas (22); la investigación empírica del efecto de los estu-

gen in der 1. Phase der Lehrerausbildung, Weinheim, Beltz 1979. El trabajo de M. Charlton y Wiczorkowsky: «Lassen sich Praktikumsleistungen von der Lehrerstudenten objektiv beurteilen? Erfahrungen mit einem Fragebogen für Mentoren», en *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 22 (1975), pp. 9-15, aborda más bien problemas de diagnóstico. La bibliografía americana contiene, en cambio, muchos trabajos empíricos sobre el *student teaching* o sobre *field based experiences in teacher education*; cf. p. ej., L. Iannaccone: «Student teaching: A transitional stage in the making of a teacher», en *Theory into Practice* 2 (1963), pp. 73-80; Z. Yee: «Do cooperating Teachers influence the attitudes of student teachers?», en *Journal of Educational Psychology* 60 (1969), pp. 327-332; H. R. Weinstock y C. M. Peccolo: «Do Students' Ideas and Attitudes survive Practice Teaching?», en *Elementary School Journal* 20 (1970), pp. 210-218; M. A. Seperson y B. R. Joyce: «Teaching Styles of Student Teachers as related to those of their cooperating Teachers», en *Educational Leadership* 31 (1973), pp. 146-151; W. Doyle: «Learning the Classroom Environment; A ecological Analysis», en *Journal of Teacher Education* 28 (1977), p. 51-55; F. Salzillo/A. Van Fleet, «Student Teaching and Teacher Education: A sociological model for change» en *Journal of Teacher Education* 78 (1977), pp. 27-31; H. D. Coerbet III: «Using Occupational Socialization Research to explain Pattern of Influence during Student Teaching», en *Journal of Teacher Education* 31 (1980), pp. 11-13; K. M. Zeichner: «Myths and Realities: Field-Based Experience in Preservice Teacher Education», en *Journal of Teacher Education* 31 (1980), pp. 45-55; K. M. Zeichner: «Reflective Teaching and Field-Bases Experience in Teacher Education», en *Interchange* 12 (1981), pp. 1-22; D. L. Silvernail y M. H. Costello: «The Impact of Student Teaching and Internship on Preservice Teachers, Pupil Control Perspectives, Anxiety Levels, and Teaching Concern», *Journal of Teacher Education* 34 (1983), pp. 32-36. Para la interpretación de los efectos sobre las prácticas mediante el concepto de rito iniciático cf. L. Iannaccone: *op. cit.*, y D. J. Willower: «The Teacher Subculture and Rites of Passage», en *Urban Education* 4 (1969), pp. 103-114.

(21) Cf. K. M. Zeichner: *Myths and Realities... op. cit.*, pp. 46 ss.

(22) Cf. la crítica en Th. Kaltsounis y J. L. Nelson: «The Mythology of Student Teaching», en *Journal of Teacher Education* 19 (1968), pp. 277-281. También el trabajo de K. Fitzner: *Das Praktikum... op. cit.*, confirma en el fondo la tesis de la adaptación: «La escuela superior queda marginada en favor de una orientación práctica de los estudiantes que quieran hacer sus propias experiencias en el trato con los alumnos bajo la guía de un práctico experimentado. Las prácticas no son el campo de verificación de la teoría, sino de la persona de los estudiantes». Fitzner duda de que «el marco del trabajo de prácticas escolares se pueda reinterpretar en el sentido de una combinación de teoría y práctica, sin que sea modificado en condiciones marco decisivas» (p. 219). Sobre el tema de la percepción de los alumnos por parte de los prácticos y los practicantes (frente al profesor regular) cf. K. D. Fitzner y F. Kümmel: *Schüler im Schulpraktikum. DFG-Projekt Schulpraktikum*. PH Reutlingen 1979; resumen en pp. 51 ss.: «1. En el «arreglo escénico» y en la «dramaturgia» de las prácticas escolares de la primera fase de la preparación del profesorado, los alumnos ejercen la «parte» de un «tercero lleno de tacto» en el núcleo de solidaridad de profesores asistentes y practicantes». A diferencia de la actividad escolar ordinaria, ellos no son el «momento excitante» en el sentido de los actores que determinan la situación y la acción. 2. La situación de prácticas está definida por condiciones cuasi autónomas, ya que están determinadas por todos los participantes: los profesores asistentes, los estudiantes y los alumnos mismos, que fijan y prolongan una separación entre escuela y escuela superior y, sin embargo, no facilitan la «proximidad

dios de práctica escolar en el aprendizaje y en la socialización sigue de hecho la tendencia de la investigación hacia la socialización del profesor. Pero cabe criticar metódica y metodológicamente, con buenas razones, los estudios realizados sobre la investigación de los efectos de las prácticas; y esto se ha hecho ya, naturalmente. De ese modo se repite el modelo conocido ya por otros ámbitos de la investigación empírica: el estado de la investigación no es unívoco y cabe criticar metodológicamente *cada* resultado, *further research is needed*. Es posible, pues, en buena medida contraponer globalmente los dos «mitos», así denominados por Zeichner, sobre las prácticas: mito 1.º: «las prácticas realizan al fin la integración de la teoría y la práctica»; mito 2.º: «las prácticas no son más que instrumentos de adaptación a la práctica existente» —aunque esto no se justifique desde postulados objetivos ni sea decidible por la investigación empírica (23).

En resumen, cabe señalar aquí que la disputa en torno a los diversos modelos o «paradigmas» de la preparación del profesorado (24) pierde mucho de su virulencia ante los resultados de la investigación empírica sobre la socialización en la profesión del profesor. Si la preparación del profesorado es una *low impact*

a la vida» de la situación de urgencia, que se considera siempre como sentido y fin de la preparación de la práctica escolar. 3. La elevada satisfacción de los estudiantes con sus prácticas y la sensación de que «esto marcha» agudiza un «shock de la teoría» claramente perceptible en la escuela superior, porque después de las prácticas consideran que su esfuerzo está aún más alejado de la práctica. 4. Pero el shock de la práctica de los jóvenes profesores, correspondiente al «shock de la teoría», no se dulcifica con las prácticas escolares, sino que se prepara ya en la carrera y se vive con más fuerza al comienzo de la actividad profesional...». Y también: «Recurriendo a conceptos fundamentales de la dramaturgia en fórmula condensada y por ello breve, se puede insinuar lo siguiente: El proceso que tiene lugar en las prácticas escolares se asemeja a un «drama» en el sentido de que se desliga de todo lo ajeno a él, del contexto de la realización de expectativas ajenas por parte de la escuela superior, pero también de la escuela misma; no conoce nada fuera de sí mismo, porque el «lugar dramático» es la esfera de lo interhumano, donde sólo se busca y cuenta el resultado».

(23) Cf. K. M. Zeichner: *Myth and... op. cit.* Cf. también H. Giesecke: «Kritik des verwalteten Lernens», en *Neue Sammlung* 9 (1969), p. 336: «Aunque siempre se ha afirmado que las prácticas deben ofrecer esa mediación entre teoría y praxis, yo no conozco ningún trabajo sobre ellas que se mueva si no en el terreno empírico, al menos discursivamente al nivel donde se debate desde hace algún tiempo la relación entre la ciencia y la praxis. El valor cognitivo de las prácticas se postula sin más, con una obsesión fanática».

(24) No es posible, a mi juicio, una sistematización completa y exhaustiva de los diversos modelos de formación del profesorado. Cabe distinguir, por ejemplo, entre conceptos de motivación artesanal (incluida la filológica), tecnocrática y crítica, entre orientación en las ciencias especiales y orientación pedagógica, o entre una preparación del profesorado que apunta a toda la persona y una preparación del profesorado orientada a las distintas capacidades profesionales. Cf. también H.-K. Beckman: «Modelle der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland», en *Z.f. Pädagogik* 16 (1980), pp. 535-557, que parte de los diversos modelos de organización escolar y distingue así la formación del profesor relacionada con el tipo de escuela, la preparación gradual del profesorado relacionada con la forma de escuela, la preparación gradual integrada del profesorado y la preparación gradual unifásica del profesorado. K. M. Zeichner, en fin, distingue el paradigma «conductista», el paradigma «personalista», el paradigma tradicional-artesanal y el paradigma «orientado a la investigación»; cf. «Alternative Paradigma of Teacher Education», en *Journal of Teacher Education* 34 (1983), pp. 3-9.

enterprise, todo en ella tendrá una influencia débil, y con el inicio de la vida profesional se impone ampliamente la cultura de la práctica. Esto no es extraño, en el fondo, dentro de la perspectiva de la teoría de la socialización, teniendo presente que la fase de preparación formalizada representa en definitiva un breve episodio anterior a una vida profesional de 30 ó 40 años. La escuela como institución educa... también a su personal, y los costes por la resocialización específica tiene que soportarlos el inexperto. En este contexto los estudios de práctica escolar no pueden tener un efecto profiláctico, sino que han de ser, por el contrario, como indica la investigación empírica, *advance organizer*, ayudas previas para el aprendizaje («socialización anticipatoria»). La «teoría» y la «práctica» no aparecen aquí «integradas», sino que el estudiante se expone como persona, durante breve tiempo, a su situación profesional posterior, y aprende con ello. Esto podrá tener consecuencias, en el mejor de los casos, para su carrera ulterior; y en el peor de los casos, se intenta la adaptación al margen de toda reflexión. Esta referencia a la adaptación no tiene el sentido «crítico» habitual —un profesor en prácticas tiene que poder adaptarse, obviamente—, sino que viene a resumir los resultados de las investigaciones empíricas sobre la materia (25).

V

Una cosa es constatar empíricamente la débil influencia de la preparación del profesorado y otra inferir sus consecuencias. Sobre todo, porque la cuestión técnica de la posibilidad de producir efectos remite necesariamente a la cuestión práctica de si esa producción es deseable. En otros términos, una vez que se han certificado los efectos empíricamente constatables de la preparación del profesorado, que era el tema del apartado anterior, reaparece en este apartado explícitamente la problemática. La reciente bibliografía sobre la imagen del profesor y la preparación del profesorado revela una fuerte tendencia a la normativización y a la «personalización» del debate. Tras el declive del movimiento de *training* del profesorado y tras el agotamiento de los diversos proyectos de reforma sobre la preparación del profesorado, se pueden hacer las siguientes propuestas:

— La investigación empírica sobre enseñanza y aprendizaje —en el pasado, la base de una enseñanza organizada conforme a principios científicos— se orienta expresamente a la *investigación de los fundamentos* (26)... una reacción honesta, aunque tardía, ya que apenas se han podido aplicar sus resultados hasta ahora.

— El año 1978 algunos profesores de filosofía y de pedagogía reunidos en Bonn *animaron* a los profesores —y se animaron obviamente, a sí mismos— a centrarse *en la educación*, a fin de ayudar a la pedagogía en sentido clásico («guía del niño») a recuperar sus derechos (27).

(25) «Que nosotros sepamos, ninguna investigación ha demostrado de modo concluyente que la práctica tengan otro efecto que el de la adaptación». Así se expresa F. E. Salzillo y A. A. van Fleet: *Student Teaching and... op. cit.*, p. 28.

(26) Así F. E. Weiner y B. Treiber en su introducción a la obra colectiva *Lehr-Lern-Forschung*, Munich, Urban und Schwarzenberg 1981, pp. 7-11.

(27) Cf. H. Bausch y otros (eds.): *Mut zur Erziehung*, Stuttgart, Klett 1979.

— En otras partes se ha considerado como causa de todos los males el miedo del profesor... no a los alumnos, ni a su ciencia, ni a la propia infancia residual, ni al consejo escolar... sino el miedo a la educación (28).

— Otra posición recomienda una mayor atención al «factor subjetivo» en la labor docente y en la preparación del profesorado; p. ej., atender a la personalidad del profesor, a la elaboración de la propia biografía o a la reintroducción de la estética y de la corporeidad en el proceso pedagógico (!) de la preparación del profesorado (29), revelando así una cierta actitud anticientífica (30).

— El movimiento pedagógico de la *anti-pedagogía*, en fin, promete la solución de todos los problemas pedagógicos mediante la supresión de aquella mentalidad que ha creado, a su entender, estos problemas —casi un programa pedagógico (31).

Frente a una ciencia didáctica de la enseñanza empírico-analítica en regresión, por un lado, y el avance de concepciones de fuerte carga normativa u orientadas en sentido personalista, por otro, se podría hablar de un movimiento contrario a los esfuerzos de cientificización de la profesión del profesor. El punto central es el factor «persona» (la personal del profesor). Pero sorprende al mismo tiempo que la administración escolar, y especialmente las instancias de la segunda fase, se esfuercen tanto en influir sobre la preparación del profesorado y, en particular, en su perfeccionamiento, poniendo en primer plano el factor «organización».

Aparecen así dos opciones diferentes para la preparación de profesores: se puede apostar por la *persona* o por la *organización* (cf. apartado sección I). En ambos casos derivan ventajas e inconvenientes específicos. Pero estos últimos aumentan proporcionalmente si se apuesta por una sola de estas opciones o se combinan ambas *erróneamente*; si se apuesta por la persona cuando se precisa organización, o a la inversa. Sería sin duda un error modelar la actividad docente sólo en analogía con la relación pedagógica como encuentro formativo, o sólo

(28) W. Fischer y otros (eds.): *Die Angst des Lehrers vor der Erziehung*, Duisburg, Braun 1980.

(29) Cf. W. Lauff y H. G. Homfeld: *Pädagogische Lehre und Selbsterfahrung* weinheim, Beltz 1981; H. G. Homfeld, U. Barkholz y W. Schulz: *Student sein — Lehrer werden*, Munich, Kösel 1983 (voz guía: formación del profesor como ejercicio de comprensión pedagógica).

(30) K. Wüsche: «Aufforderung an die Lehrer: Macht euch eure eigene Unterrichtswissenschaft», en *Päd. extra* 1979, fasc. 12, pp. 22-26 (contra los empiricos y los investigadores de la acción).

(31) Entre muchos estudiantes de magisterio se puede observar una creciente resistencia a abordar temas pedagógicos, especialmente temas de pedagogía escolar. Realizan así, en cierto aspecto, el concepto ya mencionado de una anti-pedagogía a su modo: reducen sin más la parte de la pedagogía en su carrera a un mínimo. Esto es en parte, obviamente, una secuela de la elevada carga de asignaturas y es comprensible en ese sentido. Pero hay que mencionar honestamente otro factor: los estudiantes no pueden o no quieren relacionar la oferta organizativa en la pedagogía con sus problemas actuales como estudiantes de magisterio ni con su situación profesional posterior como profesores. Expectativas de este tipo han solido defraudar con frecuencia. Cf. el estudio de la investigación de K. Steßmann: «Warum ist das Lehrerstudium ineffektiv?», en *Bildung und Erziehung* 32 (1979), pp. 65-73, sobre la actitud de los estudiantes hacia el «estudio accesorio» de la pedagogía. —Y hay que añadir, obviamente, como un factor desmotivador agravante la amenaza del desempleo después del examen—. En lo concerniente a los motivos de elección profesional en tal situación cf. N. Havers: *Die Entscheidung für ein ganz Lehramtsstudium angesichts drohender Arbeitslosigkeit*, en Id. y otros, *Alternative Eisantzfelder für Lehrer? Eine Bestandaufnahme zur aktuellen Diskussion. Beiträge zur Arbeitsmark II und Berufsforschung*, Nuremberg, BfA 1983, pp. 1-24.

como proceso de elaboración de la información y búsqueda de decisiones, o sólo como proceso de instrucción objetiva, o sólo como proceso de ilustración emancipatoria, o sólo sobre la base de la imagen del funcionario de la enseñanza. Todos estos aspectos son partes integrantes de la actividad docente. Pero esto es obvio. No lo es, en cambio, que los diversos aspectos no son sustituibles a voluntad. El que no pueda utilizar el proyector tampoco podrá sacar provecho de Pestalozzi; el estudio de una colección de decretos no puede capacitar para conocer en el modo de responder de un alumno su malentendido específico de un tema; el estudio de cinco libros técnicos sobre el tema de la clase no garantiza el éxito de la enseñanza en un aula ruidosa, etc. El problema de la relación entre la persona y la organización en la actividad docente y en la preparación del profesorado se plantea mal en términos de alternativa, ya que conduce o bien a la conocida ceguera organizativa de la didáctica o de la «ideología pedagógica» (Feldhoff) o a la reducción de la profesión docente a la imagen de un funcionario de la enseñanza. Lo decisivo es que los diversos aspectos de la actividad docente se combinen armónicamente con las formas de preparación correspondientes. Pero, ¿cómo se hace eso?

Cuando yo postulo un aprendizaje casuístico, no lo hago con la intención de ofrecer una solución a todos los problemas que suscita la preparación del profesorado. Considero que el valor del aprendizaje casuístico reside en preparar para una determinada, pero importante exigencia de la actividad del profesor en la enseñanza: su juicio sobre la situación y el desarrollo de su actividad. Esta preparación se efectúa en forma de un *ejercicio en el trato con el saber*, entendiendo por «saber», en sentido amplio, tanto el saber científico como el saber de la experiencia personal, y entendiendo por trato no sólo la introducción en las esferas de la ciencia, sino el estudio de las más diversas formas del saber con miras a los casos concretos.

Mi tesis es que ese trato con el saber puede ejercerse y contrastarse en el marco de la casuística pedagógica. No es casualidad que el aprendizaje preparatorio para la profesión mediante la casuística se practique especialmente en aquellas disciplinas que se consideran como teoría de una determinada práctica profesional. La casuística sirve aquí de instrumento para la preparación o para el ejercicio en la profesión correspondiente. Es preciso aprender en casos «típicos» y también en casos «especiales»... con la esperanza de iniciar así una doble transferencia: el paso de los contenidos preparatorios generales a una situación problemática del campo profesional futuro, seleccionada a modo de ejemplo, y el paso de esta (primera) competencia transferencial ejercitada «en el caso concreto» a otras, a ser posible a todas las situaciones profesionales problemáticas del futuro. El aprendizaje casuístico se convierte en campo de ejercicio para el trato con el saber, incluyendo aquí tanto el saber científico orientado a lo general como el saber de la experiencia personal sobre una conexión y realización en referencia a la situación respectiva. La capacidad especial para ello, para el *trato con el saber*, no se puede transmitir únicamente en el plano cognitivo. Esta capacidad representa en última instancia un determinado aspecto de la

identidad profesional. Para promover este aspecto es útil el aprendizaje en el caso concreto, una casuística pedagógica se orienta, dentro de la preparación del profesorado, al desarrollo y despliegue de una sensibilidad para la percepción e interpretación de situaciones, procesos y contextos (32). La promoción de esa «atención pedagógica» (33) es a su vez el presupuesto para una actividad didáctica acorde con la situación y —si se quiere— «previsora».

En el marco de la casuística cobra sentido la reiterada exigencia de plantear en la preparación del profesorado las experiencias que tuvieron los estudiantes en su época de alumnos. Esto no ha de considerarse simplemente como un factor de motivación: si ha de existir un aprendizaje positivo en la preparación del profesorado, será en la medida en que pueda establecerse una conexión de las experiencias antiguas con las informaciones nuevas a nivel de los problemas específicos. El abogar por el planteamiento de las experiencias anteriores a los alumnos no significa, pues, introducir al profesor novel en una especie de papel de alumno prorrogado. Sus experiencias como alumno deben representar el punto inicial, no final, de los esfuerzos dentro de la preparación del profesorado, ya que en definitiva no se puede ignorar el hecho de que los estudiantes de magisterio serán profesores en su práctica profesional posterior y han de realizar como profesores p. ej., la enseñanza orientada al alumno. Así, pues, cuando se subraya, en el marco de las reflexiones sobre la casuística en la preparación del profesorado, la necesidad de una conexión casuística de las experiencias anteriores con las nuevas informaciones y experiencias, es porque la formación del punto de transición entre la perspectiva biográficamente pasada y la futura aceptación, exigida en tanto que posición profesional, de la perspectiva docente, constituye el problema decisivo. Pero este punto de transición es al mismo tiempo la posibilidad para la formación del profesor: su objetivo debe ser que los (futuros) profesores sean aún sensibles a los problemas y perspectivas de los alumnos, que ellos fueron en su hora... y puedan transformar sus experiencias biográficamente pendientes con vistas a sus tareas profesionales como profesores. La formación especial de este punto de transición debe asegurar una consistencia biográfica que sea a su vez el presupuesto para el desarrollo de una identidad profesional.

Adviértase que el abogar por un aprendizaje casuístico que apuesta en el fondo por el factor «persona», no exige en modo alguno abarcar todos los aspectos

(32) Cf. K. H. Gübther: «Pädagogische Kasuistik in der Lehrerausbildung», en H. Blankertz (ed.): *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft*, 15. Suplemento de la *Z.f. Pädagogik*, Weinheim, Beltz 1978, pp. 165-174; K. Binneberg: «Pädagogische Fallstudien», en *Z.f. Pädagogik* 25 (1979), pp. 395-402; D. Huss: «Die didaktische Dimension der Fallmethode», en W. Thieme y otros: *Die Fallmethode als didaktischer Mittel*, Stuttgart, Faude 1983. Estos trabajos se refieren al método casuístico en el marco de los procesos de preparación; sobre el método casuístico como método de investigación cf. E. Terhart: «Das Einzelne und das Allgemeine. Über den Umgang mit Fällen in der Erziehungswissenschaft», en *Internationale Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 2 (1985).

(33) Tomo esta expresión de H. Rumpf: *Die Übergangene Sinnlichkeit*, Munich, Juventa 1979, pp. 172 ss.

tos del perfil de exigencias profesionales del profesor. El análisis casuístico por sí solo no puede ser un programa para la formación del profesor. Y seguirá siendo necesaria, obviamente, la organización y la gestión, en la escuela como en la universidad. Pero sí es cierto que la labor del profesor se caracteriza por una situación específica de mezcla de planificación y azar, de lo definible y lo indefinible, de la especificidad y la generalidad —el consenso sobre esto va desde Bollnow (34), pasando por Luhmann (35), hasta Oevermann (36)—, entonces ello significa que es preciso definir lo definible y planificar lo planificable. Pero queda al mismo tiempo el área, no cubierta en principio por la definición y la planificación, que no es conformable (preparable) totalmente por una formación (preparación) de uno u otro estilo. Aquí tiene su puesto la casuística pedagógica... como intento. En efecto, la idea de una conformación ilimitada de los educandos mediante una gran pedagogía aparece, cada vez con más claridad, como una exaltación injustificada del pensamiento pedagógico; la idea de una producción de competencias educativas mediante la preparación reitera esa fantasmagoría en forma potenciada. Los procesos de formación —en la escuela como en la universidad— están cargados de riesgos, y son quizá incluso «improbables» (Oelkers). Quizá sea la preparación del profesorado sólo la preparación para soportar la constante inseguridad sobre los métodos empleados y los efectos logrados. La idea de eliminar tales inseguridades y riesgos mediante una intensificación de fantasías de transformabilidad en la línea de una pedagogía superior significaría hacer desaparecer estos procesos como procesos de formación. El aprendizaje casuístico armoniza, en cambio, mucho mejor con la idea de una pequeña pedagogía que ha reconocido que la persecución y la imposición por la fuerza de buenas intenciones pedagógicas constituye una contradicción y suele producir el efecto opuesto al que se pretendía alcanzar.

(34) Cf. O. F. Bollnow: «Theorie und Praxis in der Lehrerbildung», en H. Blankertz (ed.): *Die Theorie Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft*, 15 suplemento de la *Z.f. Pädagogik*, Weinheim, Beltz 1978, pp. 155-164.

(35) Cf. N. Luhmann: *Systeme verstehen Systeme*, manuscrito 1963.

(36) Cf. U. Oevermann, *Professionalisierung der Pädagogik – Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns*. Conferencia pronunciada en la Universidad Libre de Berlín (manuscrito 1981).