

I N F O R M E S Y D O C U M E N T O S

NUEVOS DESAFÍOS PARA LOS PROFESORES Y PARA LA FORMACION DEL PROFESORADO(*)

ULF P. LUNDGREN (**)

PREFACIO

El tema de la 15.ª sesión de la Conferencia permanente de ministros europeos de educación del Consejo de Europa (Helsinki, 5-7 de mayo de 1987) es: «Nuevos desafíos para los profesores y para la formación del profesorado». Este informe pretende ser una contribución al debate.

En 1985 y 1986 el Consejo de Europa organizó una serie de actividades en torno al tema «Nuevos desafíos para los profesores y para la formación del profesorado». Entre ellas, dos acontecimientos tuvieron una significación especial para el informe que ahora presentamos: la reunión conjunta celebrada en Estrasburgo en abril de 1986 por el Consejo de Europa y la WOCTP (Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza) y el seminario que con el título «The teacher in question» (El profesor en cuestión) tuvo lugar en Vaduz en mayo de 1986, organizado por el Comité de Cultura y Educación de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa. También la cuarta Conferencia Europea de Directores de Institutos de Investigación Educativa, celebrada en Eger, Hungría, en octubre de 1986, aportó importantes materiales para la elaboración de este informe.

Hemos tenido en cuenta la investigación en el campo educativo en general y la enfocada específicamente hacia el trabajo docente y la formación del profesorado. En la medida de lo posible hemos utilizado documentos e informes anteriores

del Consejo de Europa, así como otros elaborados por distintos organismos internacionales. Paralelamente a la preparación de nuestro informe, el profesor Guy Neave, del Instituto de Educación de Londres, ha investigado los retos planteados a la formación del profesorado en el período 1975-1985 (1). Su estudio constituye una de nuestras principales fuentes. También nos hemos basado en la investigación del profesor Otto Mihaly del Instituto Nacional de Educación de Budapest (2).

El informe se compone de dos partes y un resumen introductorio. La primera parte (capítulos I-V) ofrece un análisis de los cambios y el desarrollo de la educación. En la segunda parte (capítulo VI) se comenta dicho análisis, se extraen varias conclusiones y se hacen algunas recomendaciones. En el resumen introductorio se enumeran las recomendaciones principales. Sin embargo, la estructura del informe exige que las conclusiones y recomendaciones se interpretan en el contexto del análisis. Este aporta el fundamento de las conclusiones, por lo que tanto estas últimas como las recomendaciones forman un todo inseparable con el resto del informe.

RESUMEN

Las conclusiones y recomendaciones que aparecen resumidas brevemente en este apartado for-

(1) Neave, G., «Challenges met: Trends in Teacher Education, 1975-1985», en *National Reports on Teaching Education*. Estrasburgo, Consejo de Europa, M ED-15-4, 1987. (Este informe aparecerá publicado en la *Revista de Educación* en el próximo número, 286).

(2) Mihaly, O., *New Challenges for the school and for teachers: An Attempt for interpretation of problems*. Estrasburgo, Consejo de Europa, DECS/Rech (86) 61, 198.

(*) Informe presentado por el autor ante la Conferencia Permanente de Ministros europeos de Educación del Consejo de Europa (15.ª Sesión, Helsinki, 5-7 de mayo de 1987). Se publica con la autorización del Prof. Lundgren.

(**) Instituto Sueco de Educación.

man un todo inseparable con el resto del informe y, por consiguiente, deben ser entendidas en el contexto del análisis desarrollado en él. No obstante destacaremos algunos puntos concretos para dar una idea de los contenidos que se expondrán más adelante.

En la mayor parte de los países la educación está siendo fuertemente cuestionada. Sin embargo, los argumentos que se utilizan raras veces poseen una base empírica sólida. En consecuencia, lo más importante será descubrir qué problemas generales subyacen a esta crítica de la educación.

En el informe se subraya la importancia de interpretar la actual contracción del sistema educativo relacionándola con el período de expansión precedente y las tradiciones de la educación a más largo plazo.

La contracción económica del sector público en general y, en particular, del sector educativo, han provocado la aparición de problemas inéditos en la administración de la educación. Semejante estado de cosas requiere nuevas estrategias administrativas y de reforma. Precisamente los problemas de la administración educativa explican en parte las críticas que recibe actualmente la educación. Los profesores se han convertido en cierta medida en chivos expiatorios de problemas que no están en condiciones de solucionar.

Una medida cuya adopción tendría gran importancia sería aclarar las competencias respectivas de políticos, administradores, directivos profesionales y docentes.

En el informe se distingue entre los retos planteados en el exterior y en el interior del ámbito de la educación. Los cambios acaecidos en la sociedad (mayor heterogeneidad cultural, transformaciones de la estructura familiar y del mercado de trabajo, nuevas técnicas comerciales, nuevas tecnologías, etc.) y en el aparato del Estado, así como las relaciones entre Estado y sociedad, constituyen desafíos planteados en el exterior del sistema educativo. Pero esos cambios siempre se reflejan de alguna forma en la educación a través de sus efectos sobre el comportamiento y las expectativas de los alumnos. Como el Dios Jano, los cambios sociales a que venimos refiriéndonos tienen dos caras: una que mira hacia el interior y otra hacia el exterior. Si comprendemos de qué forma dichos cambios dan origen a las distintas exigencias planteadas a la educación, podremos caracterizar los diversos programas políticos. Ahora bien, para desarrollar un curso de acción no es suficiente identificar los posibles retos que habrán de afrontarse. Es importante también determinar cuáles son los límites dentro de los cuales pueden

desarrollarse los procesos educativos. Dichos límites deberán buscarse en el marco económico objetivo y en las tradiciones propias de la educación.

RECOMENDACIONES

En el informe se sostiene que *el desafío principal al que se enfrenta la educación es generar confianza, pero que responder a dicho desafío no será posible a menos que los retos planteados desde fuera y dentro de la educación se comprendan en función de transformaciones sociales más profundas.*

Teniendo esto presente, resumiremos algunas recomendaciones que, como hemos señalado, forman un todo con el análisis y las argumentaciones cuya exposición abordaremos más adelante.

El desarrollo de la Educación como Ciencia

Es necesario que los profesores alcancen una comprensión más profunda de lo que significa y puede significar la educación en una sociedad, así como un conocimiento más pormenorizado de la teoría y el diseño del currículo. La mayor parte de la investigación educativa se ha centrado en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Este tipo de investigación tiene, por supuesto, una enorme importancia, pero es necesario situarla en una relación más estrecha con los conocimientos sobre el desarrollo de la educación y de sus funciones. *En consecuencia, debe considerarse prioritario fomentar una investigación no ligada a cuestiones de aplicación práctica inmediata al aula. Dar a los profesores una responsabilidad mayor en el marco de la actual tendencia a la descentralización debe suponer brindarles conocimientos que les permitan comprender los cambios y necesidades actuales, así como los límites de sus libertades profesionales. Esto puede entenderse como prerrequisito de una mayor descentralización y como adaptación a una sociedad más compleja. Hay que subrayar que la implicación en la investigación a que venimos refiriéndonos no debe limitarse a las comunidades científicas de las ciencias sociales y del comportamiento. Toda la comunidad debe reconocer la importancia, no sólo de los estudios realizados en el campo educativo, sino de la aplicación de sus resultados. Así pues, se deberá dar a la investigación educativa un peso mucho mayor en las políticas de investigación y estimular la aplicación de los nuevos conocimientos.* Las nuevas tecnologías abren posibilidades hasta ahora desconocidas. Es importante desarrollar sistemas para que los docentes hagan uso de la informática y acepten el reto que suponen las nuevas tecnologías frente a los libros de texto y los materiales de enseñanza tradicionales.

La cantidad de recursos destinados a la investigación educativa es mínima si se la compara con los costes globales de la educación. Pero si se piensa en lo que se exige de los sistemas educativos, hay que reconocer que la situación es absurda. Esto se pone aún más de relieve si se establece una comparación con lo que sucede en el mundo empresarial o en los sistemas de asistencia sanitaria (pese a lo problemático de este tipo de planteamientos). Una empresa que reinvertiera una parte tan exigua de sus recursos en investigación y desarrollo no podría sobrevivir mucho tiempo.

Formación del profesorado

La profesión docente se caracteriza en Europa por una media de edad cada vez más alta. Esto significa que la formación inicial quizá no sea el medio fundamental para que el profesorado en su conjunto adquiriera nuevas calificaciones y, al mismo tiempo, que son posibles importantes reformas cuyos efectos se apreciarán en el futuro.

La formación inicial del profesorado debe ser todo lo completa e integrada posible. La formación impartida a los futuros docentes debe tener una base común. Podría plantearse incluso el desarrollo de dicha base a escala europea. La migración entre los países de Europa requiere un mayor intercambio de profesionales de la enseñanza. Profesores sin un puesto de trabajo en un país (por ejemplo en la República Federal de Alemania) podrían encontrarlo en otro. Pero incluso si queda mucho camino por recorrer para el logro de semejante objetivo, se podría dar un primer paso desarrollando un programa básico europeo de formación del profesorado.

Los conocimientos sobre la educación y sus relaciones con la sociedad, así como una preparación básica en cuestiones morales, psicología y teoría del currículo, deberán constituir la raíz común de todo tipo de formación del profesorado. Sólo así, creándose un código unificador de la idiosincrasia de los enseñantes, puede consolidarse una profesión y ser socialmente respetada. La cuestión más importante es convertir la formación del profesorado en más estimulante desde el punto de vista intelectual. Con ello, *la formación del profesorado no quedará aislada de los restantes tipos de educación superior, sino que pasará a ser una variedad de ésta.* Tal estrategia permitiría que investigadores y especialistas desarrollaran su actividad en las disciplinas relacionadas con el trabajo docente.

También la admisión a estos estudios debe ser reformada. Todo sistema de exámenes de ingreso presenta ventajas e inconvenientes. Una solución podría ser el desarrollo de estrategias como las

ensayadas en Bélgica, donde la realización de estos exámenes no tiene por meta efectuar una selección entre los solicitantes sino suministrar información a partir de la cual determinar, mediante la celebración de consultas, qué podrá esperarse de los futuros profesores.

El instrumento fundamental para conseguir un cambio en las calificaciones del profesorado es el perfeccionamiento, que cada vez es más utilizado. Sin embargo, el perfeccionamiento del profesorado no resuelve por sí solo ningún problema. La principal dificultad en este campo es que los conocimientos necesarios no han alcanzado un nivel de desarrollo suficiente. En consecuencia, el perfeccionamiento del profesorado deberá vincularse a las actividades de investigación y desarrollo.

Los directivos de las escuelas

Muchos de los desafíos que estamos comentando no encontrarán respuesta si la atención se centra de forma exclusiva en la competencia profesional de los docentes. La tendencia a la descentralización, así como la necesidad de crear un equilibrio entre la administración pública y la responsabilidad profesional, plantea nuevas exigencias a los directivos de las escuelas. En una economía en recesión que provoca cambios en la administración educativa, es necesario prestar atención a estas personas y su competencia pedagógica.

Se debe dar prioridad a la investigación centrada en la organización y dirección de centros educativos. Las exigencias a que han de responder los directivos de las escuelas están aumentando y seguirán haciéndolo. En tales circunstancias, la formación inicial no es suficiente; es preciso desarrollar el sistema de formación continua.

Coordinar el perfeccionamiento del profesorado y el perfeccionamiento del personal directivo es un aspecto de gran importancia, imprescindible para que aumente el nivel de conocimientos dentro de las escuelas, para el reclutamiento de nuevos directivos y para la creación de una carrera docente.

Conclusiones

En la última parte del informe se obtienen varias conclusiones y se hacen algunas recomendaciones. Pese a que no deben ser sacadas de su contexto, las presentaremos aquí de forma resumida, dividiéndolas en tres apartados.

Conclusiones y recomendaciones generales

La disminución de la confianza, o pérdida de legitimidad, parece representar uno de los mayores desafíos planteados a los profesores.

- El principal desafío que afronta el cambio y la reforma de la educación es, por tanto, generar confianza.

- La adquisición de nuevas calificaciones debe basarse en que los profesores posean una visión más adecuada de su trabajo y de la importancia social y cultural que éste tiene. El tipo de conocimientos a que nos referimos es necesario, pero no se encuentra lo suficientemente desarrollado. Precisamente este desarrollo serviría de base, por una parte, el *status* de la profesión docente y por tanto del respeto hacia la enseñanza como tarea intelectual; y por otra, de la reproducción cultural de la sociedad.

Los cambios producidos en la administración educativa representan uno de los principales retos planteados a los profesores y a la formación del profesorado.

- Una medida cuya adopción tendría gran importancia sería aclarar las competencias respectivas de políticos, administradores, directivos profesionales y docentes.

Conclusiones y recomendaciones en materia de formación del profesorado

La «desprofesionalización» ha supuesto una pérdida de *status* y prestigio que se ha reflejado tanto en el reclutamiento de nuevos profesores como en la actual situación de la formación del profesorado.

- La cuestión más importante es convertir la formación del profesorado en más estimulante desde el punto de vista intelectual. Con ello, la formación del profesorado no quedará aislada de los restantes tipos de educación superior sino que pasará a ser una variedad de ésta.

- La formación del profesorado debe aportar un contexto intelectual para la comprensión de cómo el conocimiento puede ser seleccionado, organizado y transmitido.

- Los profesores deben ser formados para que utilicen imaginativamente los medios más modernos de la tecnología educativa y de la informática.

- El instrumento fundamental para conseguir un cambio en las calificaciones del profesorado es la formación en el servicio.

- La formación inicial del profesorado debe ser lo más completa posible.

Conclusiones y recomendaciones en materia de investigación educativa

- Toda la comunidad debe reconocer la importancia, no sólo de los estudios realizados en el campo educativo sino de la aplicación de sus resultados. Así pues, se deberá dar a la investigación educativa un peso mucho mayor en las políticas de investigación y estimular la aplicación de los nuevos conocimientos.

- En consecuencia, debe considerarse prioritario fomentar una investigación no ligada a cuestiones de aplicación práctica inmediata al aula.

- Se debe dar prioridad a la investigación centrada en la organización y dirección de centros educativos.

Los retos planteados a los profesores y a la formación del profesorado exigen una respuesta desde todos los niveles. No son algo que incumba tan sólo a los docentes. Todo nuestro análisis se orienta a evitar la fácil solución de, una vez más, echar la culpa a los profesores. Los desafíos a que venimos refiriéndonos tienen una naturaleza básicamente política y, por lo tanto, una respuesta política es la que proporcionará el marco para el desarrollo de la educación. *Dicho desarrollo tendrá que partir de una evaluación y un análisis profundo de cómo se formula y se aplica la política educativa.* El problema no es que las escuelas sean malas o que hayan dejado de cumplir su función tradicional, sino mejorar la educación para que se adapte al mundo de una generación en crecimiento, aunque sin abandonar su tarea básica: reproducir una cultura y preparar el futuro. Para aceptar este importante reto es necesario revisar el sistema educativo y comprenderlo en su relación con la historia y con la sociedad contemporánea, a fin de que sea posible prever los problemas y abordar su solución.

La situación de cambio y los desafíos que afronta actualmente la educación suponen una oportunidad de desarrollar programas a largo plazo cuya puesta en práctica es de esperar que haga aumentar la confianza de la sociedad en la educación.

INTRODUCCION

En la actualidad, el trabajo docente y la formación del profesorado no son solamente objeto de las investigaciones del Consejo de Europa; también han suscitado el interés de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización de la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Durante la preparación de este informe hemos mantenido un cierto nivel de cooperación con la OCDE. En el seminario conjunto Italia/

OCDE sobre «Calidad de la educación: el papel fundamental del profesorado», algunas partes del análisis que presentamos aquí fueron debatidas y se pusieron en relación con los estudios efectuados por la OCDE (1).

El interés despertado por este tema en las organizaciones internacionales refleja, como no podía ser menos, los debates y críticas relacionados con la educación que se plantean en los países miembros. Una cita extraída del temario comentado de la conferencia Italia-OCDE es ilustrativa a este respecto: «En los debates que tienen lugar en los países miembros sobre la calidad de la educación y la necesidad de mejorarla, surge una y otra vez el tópico de que el aprendizaje eficaz depende en gran medida de la eficacia de la enseñanza. En algunos países existe el temor de que el nivel de competencia profesional de los nuevos docentes haya descendido en los últimos veinte años. En otros no se dispone de datos que indiquen un proceso semejante, pero preocupa que los conocimientos, actitudes y métodos pedagógicos utilizados por el profesorado en ejercicio no respondan ya a las necesidades de aprendizaje reales de los niños y los jóvenes» (2).

Los puntos de partida de los distintos debates e investigaciones pueden diferir, pero todos terminan haciendo recomendaciones sobre el trabajo docente y la formación del profesorado.

Cuando se analizan los debates nacionales e internacionales en torno a la educación surge invariablemente una pregunta: ¿Por qué esta preocupación? Pienso que es importante encontrar respuestas no sólo a las cuestiones sobre la educación, sino también a la pregunta de *por qué* ésta recibe tantas críticas. La causa de que preocupen la educación y sus niveles de calidad es algo que raras veces se considera en los documentos y debates públicos, lo que motiva la escasez de análisis sobre este problema.

Aún cuando se observan algunos indicadores de que el nivel de calidad de la educación está disminuyendo en algunos países (3), el número de es-

tudios que prueban sin lugar a dudas la existencia de una crisis real de la educación es bastante reducido. Parece entonces que las raíces de las críticas vertidas contra la educación, así como de la preocupación por su calidad, se encuentran en un fenómeno de pérdida de confianza. *La disminución de la confianza, o pérdida de legitimidad, parece constituir uno de los mayores desafíos para los profesores.*

Considerando la cantidad de estudios e investigaciones realizados o en curso sobre la calidad de la educación, el trabajo docente y la formación del profesorado, parece prácticamente imposible aportar nuevas ideas o hacer recomendaciones originales. Al parecer, todo está dicho, aunque en otros contextos y con finalidades distintas.

Sin embargo, se puede obtener una perspectiva original sobre los nuevos retos planteados a los profesores partiendo de la siguiente cuestión: ¿Por qué hay que pensar que existen nuevos desafíos que los profesores no reconocen o a los que no responden en su trabajo cotidiano? O, en otras palabras, ¿de dónde proviene la preocupación existente en los ámbitos oficiales y en la opinión pública por los profesores y su trabajo? (4). En este marco sería necesario, en primer lugar, analizar la relación entre educación y sociedad. Pero el estudio de algo tan complejo requiere un aparato conceptual que excede las posibilidades del lenguaje que se utiliza normalmente para hablar sobre la educación.

Francis Bacon mencionaba cuatro tipos de errores o ilusiones de los que tenemos que librarnos para alcanzar un conocimiento verdadero. Entre ellos, los *idola fori* se relacionan con el poder del lenguaje sobre nuestro pensamiento. Suponemos, dice Bacon, que cada palabra que utilizamos corresponde a una parte de la realidad.

El modo en que utilizamos conceptos como educación u otros más complejos, como calidad de la educación, quizá no sea sino un «ídolo» in-

(4) En un interesante artículo presentado a la reunión del Comité de Cultura y Educación de la Asamblea Parlamentaria que tuvo lugar en Vaduz, el Director Honorario del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica de París, A. De Peretti, sostiene que el debate sobre la calidad de la educación se basa en una concepción mítica sobre esta última.

De Peretti, A., *What is in question? the teacher, the school, or culture itself?* Estrasburgo, AS/CULT (38) 11, 29 de abril de 1986.

Compárese también Bordieu, P., «Rapport au Président de la République française, au nom du Collège de France», en Croissandeau, J. M., *Le guide du lycée*. París, Seuil, 1986.

(1) Lundgren, U.P., *Quality in education: the vital role of teachers*. Documento presentado a la conferencia conjunta Italia/OCDE, Roma, 6-8 de mayo de 1986. París, OCDE, 1986.

(2) OCDE, *Quality in education: the vital roles of teachers. Provisional annotated agenda for the Rome Conference 6-8 may 1986*. París, OCDE, W/3835M, 1986.

(3) Cf. Smith, M., *Educational reform in the United States*. París, OCDE. Artículo presentado a la conferencia conjunta Italia/OCDE «Calidad de la educación: el rol vital de los profesores» 1986.

corporado al discurso público que rige nuestros pensamientos y modela el lenguaje referido a la educación. Quizá se trate, como indica el término, de un ídolo del mercado de las ideas educativas.

Para desarrollar un discurso referido a los nuevos retos planteados al trabajo docente y a la formación del profesorado el punto de partida más fructífero quizá sea determinar cómo se ve la educación desde las disúntas perspectivas (y por qué) y de qué modo se perciben los roles y funciones de los docentes y de su formación.

En los estudios efectuados sobre el trabajo docente y la calidad de la educación, son frecuentes las interpretaciones de la escuela que la presentan como si existiera en un vacío social. Los cambios experimentados por la educación se considera fundamentalmente algo relacionado con la formación del profesorado (inicial o en el servicio) y la información que se suministra a los profesores en ejercicio.

Las escuelas son instituciones caracterizadas por poseer unas tradiciones y una forma específica de división del trabajo y también por el hecho de que los cambios sociales siempre les afectan, reflejarse en los niños que ingresan en ellas. En consecuencia, para transformarlas será necesario poseer un conocimiento profundo y detallado de qué factores determinan, limitan y hacen posible la actividad que se desarrolla en su interior.

Por lo tanto, la respuesta a nuestra pregunta debe basarse en lo que las escuelas pueden y no pueden hacer. Cualquier recomendación referida al cambio educativo debe partir de un análisis de sus marcos y limitaciones y de cómo se materializan éstos en los contextos concretos.

El tema de los nuevos desafíos para los profesores y para la formación del profesorado es amplio y abstracto. En cierto sentido, también lo es la educación. «La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social», según el sociólogo francés Emile Durkheim (5). O, en palabras del filósofo americano John Dewey: «La educación es el control social de la vida» (6).

(5) Durkheim, E. *Education et sociologie*, París, Alcan 2.ª ed., 1922. (Traducción al inglés de Giddens, A., *Emile Durkheim, selected writings*, Londres, Cambridge University Press, 1972, pág. 204). (Traducción española: *Sociología y Educación*, Barcelona, Península, 1972).

(6) Dewey, J., *Democracy and Education*, Nueva York, Macmillan Publishing Co., 1916. (traducción española: *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1978)

Este control se encuentra vinculado íntima e indisolublemente a la recreación de los valores e ideas culturales esenciales en toda sociedad. En consecuencia, la finalidad y el significado de cualquier forma de educación deben ser interpretados como parte de la sociedad a la que ésta sirve de su historia.

Así pues, el significado del concepto de educación es contextual, lo que implica que si se usa con referencia a un ámbito internacional adquirirá necesariamente un carácter abstracto.

En este informe no nos limitaremos a la descripción de los nuevos retos planteados a los profesores en su trabajo; pretendemos también indicar cuando menos por qué ciertos fenómenos se interpretan precisamente como desafíos. Esto supone poner de manifiesto el proceso de desarrollo de la educación y de algunas de sus funciones relacionadas con la sociedad y el estado. De esta forma podremos elaborar algunos modelos interpretativos. Con dichos modelos y el contexto mental que configuran, será posible entender los cambios y las percepciones de los retos planteados y proponer algunas respuestas.

Estructura del informe

Ya hemos señalado que el tema «desafíos para los profesores y para la formación del profesorado» es amplio y complejo. La educación no es un fenómeno natural; sin embargo, y pese a lo obvio de esta afirmación, a veces parece que se contempla la educación y se discute sobre ella como si fuera más un fenómeno de la naturaleza que algo social creado por el hombre. En palabras del filósofo de la educación Robert Gowin: «Cualesquiera regularidades que los investigadores descubran en los fenómenos educativos estarán determinadas por los seres humanos en un contexto social. Los juicios normativos (normas, políticas, juicios de valor e ideales que dirigen la acción) condicionan en gran medida los fenómenos que se van a estudiar» (7). Puesto que la educación es una creación social, los desafíos que se le plantean sólo pueden considerarse tales si se relacionan con sus finalidades y funciones propias.

Partiendo de aquí, estos desafíos se pueden agrupar según una dicotomía simple:

a) Los desafíos articulados en el mundo y planteados a las escuelas, es decir, cambios en las de-

Gowin, D.B., *Artificial regularities in educational research*, Comunicación presentada a la reunión anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, febrero de 1973, Nueva Orleans, Ithaca, Cornell University, 1973, pág. 10.

mandas sociales planteadas, la enseñanza que repercute en los fines y currículos, así como en las ideas pedagógicas y didácticas.

b) Desafíos planteados en la situación de trabajo, es decir, cambios en las condiciones de trabajo y en las exigencias planteadas a la actividad docente; cambios en el repertorio comportamental y las condiciones de partida de los alumnos; cambios en el conocimiento que debe ser transmitido y en los conocimientos sobre métodos de enseñanza, didáctica, etc.

Ambos tipos de desafíos pueden, como es obvio, tener las mismas raíces o causas; pero diferirán en las formas que adoptan dentro y fuera de la escuela. Un cambio en la opinión pública sobre la escuela puede influir en las demandas sobre la educación y, al mismo tiempo, repercutir en el comportamiento de los alumnos, que tendrá efectos a su vez sobre la situación de enseñanza.

La finalidad principal de este informe es señalar algunas cuestiones clave de los cambios sociales que tienen lugar en la actualidad y afectan a los sistemas educativos, repercutiendo en el trabajo docente y en la formación del profesorado.

Una vez establecida la distinción entre los desafíos que se presentan dentro y fuera de las escuelas y teniendo en cuenta nuestros propósitos, el modo más «lógico» de desarrollar el análisis y la argumentación es elaborar un marco conceptual esquemático susceptible de ser utilizado en un proceso paulatino que vaya desde análisis amplios de los cambios sociales generales a una consideración más concreta de los desafíos que específicamente se plantean a los profesores en su trabajo. En otras palabras, un marco que nos permita vincular los aspectos generales de la estabilidad y el cambio de los sistemas educativos a las cuestiones concretas referidas a los nuevos desafíos que los docentes afrontan en el desarrollo de su actividad.

I. EDUCACION

Los nuevos desafíos a que venimos refiriéndonos son, evidentemente, una consecuencia de lo que la sociedad percibe como cambios en las funciones de la educación: sus fines, su responsabilidad y sus presuntos efectos. Pero las distintas funciones atribuidas a la educación reflejan también su trayectoria pasada y cómo ha sido percibida y valorada. Ello significa que la búsqueda de nuestro aparato conceptual debe comenzar por un análisis de tipo histórico/sistemático. Confrontar las limitaciones y posibilidades de la educación con las actuales transformaciones sociales y educativas permite no sólo identificar los nuevos de-

safíos planteados en el ámbito educativo sino valorar sus efectos sobre el trabajo docente y la formación del profesorado.

En este capítulo intentaremos aclarar algunos conceptos que formarán la «sintaxis» de la construcción de nuestro texto. Dichos conceptos se presentarán en el marco de una exposición histórica cuya finalidad es señalar las contradicciones entre la estabilidad y el cambio en la historia de la educación.

La constitución de las escuelas

«L'éducation, si l'on entend par là toute aide apportée à la vie, est aussi vieille et ample que l'humanité: l'anthropologie culturelle devrait figurer au sein des sciences de l'éducation. Dès les origines, un certain rituel social a dû transmettre oralement la sagesse du groupe, faite de coutumes et des règles les plus propres à la survie, un ensemble méritant déjà le nom de culture. Mais, dès l'abord aussi, l'éducation acquiert le caractère (qui a largement subsisté) de fixité, de répétition, parole à oreilles, élocution à mémoire. Et peut-être est-ce cette volonté de fixité irrévocable qui a engendré l'écriture, à son tour facteur de renforcement de fixité» (1).

Es evidente que no se puede determinar el momento en que la escuela se constituyó como institución. La educación (la reproducción cultural de la sociedad) es parte de la vida humana y social. O, retomando la cita anterior de Durkheim: «La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica» (2).

El modo en que se configura la transmisión educativa está relacionado con la estructura económica, social y cultural que le sirve de marco.

En una sociedad caracterizada por una división del trabajo limitada y una cultura de alguna forma homogénea, la crianza del niño en el «hogar» (el poblado o lo que constituya el contexto social

(1) Mialaret, G. y Vial, J., *Histoire Mondiale de l'éducation*. vol. 1 Paris, Presses Universitaires de France, 1981, pág. 11.

(2) Durkheim, E. *Education et sociologie*. Paris, 1922. (Traducción al inglés de Giddens, A., *Emile Durkheim Selected Writings*. Londres, Cambridge University Press, pág. 204). (*Educación y sociología*. Barcelona, Península, 1975).

primario) basta para la reproducción social. Imitando a sus padres, el niño aprende a identificarse con su cultura y a desenvolverse en su mundo. En una sociedad de este tipo la educación se basa en un consenso y en una relación directa con el mundo natural.

Una sociedad así proporciona un contexto para la educación de los niños en el cual, presumiblemente, ninguna persona en particular (ni siquiera los padres biológicos) es responsable del proceso de reproducción social: cualquier individuo calificado para la producción puede tomar a su cargo la tarea de enseñar las destrezas, conocimientos, palabras, valores y creencias que se relacionan con la satisfacción de las necesidades y el sentido de la vida. El valor y significado del trabajo, es decir, su moral, se aprenden al mismo tiempo que se interiorizan los conocimientos y destrezas necesarios para su realización. La reproducción de los conocimientos y destrezas de la producción está relacionada indisolublemente con los valores e ideas culturales esenciales para la educación moral.

En una sociedad desconocedora de la escritura los rituales constituyen una institución primitiva de la reproducción cultural. «Dans une société dépourvue de documents écrits, les dimensions de l'emmagasinage s'étendent de la simple énonciation au mythe approfondi et à la longue épopée, en passant par l'hymne rituel. Une culture orale se retrouvera dans un ensemble succinct d'information emmagasinées, directives ou descriptives, exprimées dans une langue rythmique s'éloignant de l'idiome vernaculaire et qui peut être considéré comme enclavé dans le discours pratiqué dans les limites de cet idiome» (3).

Pero tanto los rituales como los conocimientos sociales y culturales están vinculados a los modos de producción. Cuantos más símbolos y representaciones mentales se crean, más necesaria se hace una institución dedicada específicamente a la educación de los miembros de la sociedad. Desde este punto de vista, los ritos y rituales pueden considerarse una forma primitiva de escuela.

Con la aparición de la escritura, la conservación de las tradiciones puede adoptar nuevas formas y, por otra parte, el lenguaje escrito requiere una enseñanza específica. Las formas de enseñanza se hacen más permanentes y tienden a fijarse en espacios y lugares específicos.

Dos conceptos básicos

Hasta ahora hemos utilizado dos conceptos básicos: la producción social y la reproducción social.

La producción social abarca no sólo la producción de objetos materiales y de las cosas necesarias para la vida sino también la creación de símbolos, la organización y evaluación de los objetos y, al mismo tiempo, la generación de las condiciones sociales necesarias para que ella misma pueda continuar. La producción incluye pues, tanto el trabajo intelectual como el manual.

La reproducción social está compuesta por aquellos procesos a través de los cuales se reproducen la base material y la cultura existentes, los conocimientos, destrezas y valores y el trabajo en un sentido amplio. La educación y la enseñanza son procesos de transmisión por cuyo medio la cultura es reproducida y transmitida a la generación siguiente.

Cuando en una sociedad los procesos de producción y reproducción se encuentran inextricablemente unidos, los problemas de la reproducción se relacionan íntimamente con los de la producción. El niño aprende los conocimientos y destrezas necesarios para la producción participando en ella. No hay necesidad de un lenguaje especial para la educación, ni de pensar en términos de objetivos, fines y métodos de enseñanza. Los problemas del aprendizaje forman parte de la producción. El que un individuo aprenda con lentitud supone una reducción del ritmo productivo. Los resultados de la enseñanza se traducen al lenguaje de la producción.

Con la aparición del mercado de trabajo y la división del trabajo, las relaciones entre producción y reproducción se hacen más abstractas. La educación obligatoria puede ser considerada, como se verá más adelante, una consecuencia de estos cambios sociales básicos. Al mismo tiempo, es un producto de las nuevas ideas sobre la relación entre estado y sociedad: con ella será posible educar al nuevo ciudadano.

Estas consideraciones, pese a su brevedad, indican el modo en que utilizaremos el marco conceptual para mostrar cómo se constituyeron las escuelas y se desarrollaron las tradiciones de la enseñanza escolar y podremos identificar en ellos la aparición de la educación obligatoria.

La institucionalización de la escuela

Hasta cierto punto, el concepto de sociedad puede definirse desde el punto de vista de la inculcación de una forma de reglamentación legal,

(3) Mialaret, G. y Vial, J., *op. cit.*, pág. 31.

una ley. Mediante esta ley se rige la sociedad. La ley y los procesos legislativos requieren que exista en la sociedad un grupo específico capacitado para su interpretación. A medida que la sociedad y la política, en el sentido general de ambos términos, van tomando forma, también lo hace la escuela. Con este *ordenamiento* de la enseñanza se van configurando las ideas sobre la educación y la sociedad.

En la sociedad dividida en castas de que habla Platón, sólo la clase dominante recibe educación, concretamente una educación política, o sea, «una formación orientada al arte de guardar su ganado humano» (4). En la época clásica las escuelas educaban para el gobierno del estado. En Atenas la formación de la clase alta tenía la finalidad de inculcar en el niño cierto gusto y competencia general (mientras que en Roma se centraba en el dominio de los medios específicos que necesitaba el individuo para ocupar su puesto en la sociedad).

Con el desarrollo social y la aparición del estado se crearon instituciones académicas a fin de dotar a los individuos pertenecientes a las clases dominantes de las destrezas intelectuales necesarias para el ejercicio del gobierno. Pero la relación entre, por una parte, la ley y el estado y, por otra, la sociedad, es una relación de legitimidad. La legislación puede estar vinculada al poder físico real o bien a conceptos más abstractos. Con el desarrollo del cristianismo, la reglamentación de la sociedad se vinculó a la religión. En el camino hacia la tierra prometida, Dios entregó su ley a Moisés, escrita en piedra.

En Atenas y Roma la transmisión de conocimientos por medio de la educación no tenía como fin influir en la personalidad sino confirmar la posición social del niño y dotarle de lo necesario para que desempeñara su papel en la política, así como para socializarle en su subcultura de origen. El cristianismo, por el contrario, adquirió muy pronto la concepción de que en cada uno de nosotros hay un modo de ser subyacente del que se derivan las formas particulares de inteligencia y sensibilidad y en el que éstas encuentran su unidad; y es precisamente a dicho modo de ser donde hay que acceder si realmente se pretende llevar a cabo la auténtica tarea del educador y producir un efecto duradero. De acuerdo con la creencia cristiana, formar a un hombre no es embellecer su mente con ciertas ideas o permitirle

que adquiera hábitos específicos, sino crear en él una actitud general de su inteligencia y su voluntad que le haga ver la realidad total desde una perspectiva determinada... El cristianismo consiste esencialmente en una cierta actitud del alma, un cierto *habitus* del ser moral. Fomentar esta actitud en el niño es pues el fin esencial de la educación» (5).

La diferencia entre la educación antigua y la cristiana se basa en la idea de conversión. Esta conversión puede ser repentina pero también darse como resultado de una transformación gradual; esto último es lo que se pretende conseguir con la educación.

Esta línea de pensamiento ha seguido ocupando un lugar central en la educación, aun cuando en general la motivación religiosa que la sostenía ha desaparecido. El fin de la educación consiste en orientar a la persona de cierta manera, hacia un modo de pensar humano.

También la interpretación de la escuela adquiere rasgos específicos. La escuela no puede ser considerada tan sólo un lugar donde se imparten ciertas enseñanzas. Es algo más que una entidad material, es un ambiente, un contexto, para una formación moral cuyo concepto no se alcanza cuando se habla en términos de escuela, sociedad y cultura escolar. La escuela se ha convertido en una organización especial con fines e ideas incorporados a su existencia y que, con el tiempo, formarán parte de su propia «autocomprensión».

«La idea de la escuela como ambiente moral organizado se nos ha hecho tan familiar que llegamos a creer que las cosas siempre han sido así. Sin embargo, vemos que esta idea tiene un origen relativamente tardío, que sólo apareció, y no hubiera podido ser de otra forma, en un momento concreto de la historia... sólo vio la luz cuando se formaron sociedades para las que la verdad de la cultura humana consiste, no en la adquisición de ciertas prácticas o hábitos mentales específicos sino en una orientación general de la inteligencia y la voluntad: es decir, cuando estas sociedades alcanzaron un nivel suficiente de idealismo. A partir de entonces, el fin de la educación fue inevitablemente dar al niño el impulso necesario en la dirección adecuada, siendo esencial que esto pudiera organizarse de modo que produjera el efecto profundo y duradero que se esperaba» (6).

En la Edad Media se creó y consolidó un sistema educativo completo. Además de las escuelas

(4) Cf. Taylor, A.E., *Plato: The mind and his work*, pág. 269. Cita de Popper, K.R., *The open society and its enemies, vol. 1: Plato*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1966, pág. 46. (*La sociedad abierta y sus enemigos*. Buenos Aires, Paidós, 1967) Véase *República* 416a.

(5) Durkheim, E., *op. cit.* (Traducción al inglés de Giddens, A., *op. cit.*, pág. 206-207).

(6) Durkheim, E., *op. cit.* (Traducción al inglés de Giddens, A., *op. cit.* pág. 212).

de las catedrales y abadías se formó un nuevo cuerpo de enseñanzas, cuya influencia posterior ha sido tan importante que ni siquiera actualmente se puede comprender la educación, en cuanto división en disciplinas y organización de éstas, sin tenerlo en cuenta. Se estableció un currículo que definía los conocimientos que debían dominarse y en qué orden. Esta organización de la labor educativa supuso la institucionalización de la educación.

La organización de la enseñanza se refleja en la evolución del uso de la palabra currículo. En la Edad Media se utilizaban principalmente los términos *studium* y *ordo* y, más adelante, *ratio*, *fórmula* e *institución* para designar el orden de los estudios. En los siglos XVI y XVII se empleó el término *curriculum* para indicar el proceso temporal, repetido año tras año. Durante la Ilustración otros términos nuevos, como «Lehrplan» en Alemania, sustituyeron a «curriculum», aunque con un significado distinto, al designar un documento donde se especificaban los estudios de cada curso. El término, sin embargo, sobrevivió en los países anglosajones y actualmente está reapareciendo en la literatura alemana y nórdica sobre educación (7).

La institucionalización y organización de la actividad educativa (e, igualmente importante, el desarrollo de un lenguaje sobre la educación) permitió la incorporación a la actividad educativa de nuevas funciones además de las relacionadas con la iglesia. La formación de los estados nacionales exigió un nuevo tipo de funcionario civil. Los cambios fundamentales producidos en la estructura social y la relación entre sociedad y estado hacían necesarios individuos capaces de desempeñar las tareas legislativas y administrativas. La organización de la educación y de sus formas aportó una base sobre la cual formar a las personas para el ejercicio de estas nuevas funciones.

Evidentemente, estas relaciones no pueden ser interpretadas como cadenas causales. Se trata de fenómenos que se afectan mutuamente en una red de conexiones muy compleja. Lo que necesitamos identificar es, por una parte, la relación entre poder y educación y, por otra, la relación entre un tipo específico de conocimiento transmitido por la educación y el poder en la sociedad, mediado por el estado o por la iglesia.

Bajo esta organización e institucionalización de la actividad educativa no sólo se produjeron transformaciones en los modos de producción sino cambios de mentalidad. En general, a mediados del siglo XVI se habían constituido ya las grandes

naciones europeas. El mundo cristiano, caracterizado por su homogeneidad, se fragmentó en entidades necesitadas de identidades morales e intelectuales nuevas, vinculadas a los contextos nacionales. La educación fue utilizada para formar dichas identidades. Citando una vez más a Durkheim: «Este fue el proceso fundamental de la Reforma, el otro aspecto del Renacimiento; la consecuencia natural del movimiento hacia la individualización y la diferenciación que tuvo lugar en aquellos días en el seno del todo homogéneo que era Europa...» (8).

Durkheim habla de dos «grandes corrientes educativas» surgidas en el siglo XVI

La primera puede considerarse representada por la obra de Rabelais. Se trata de un ideal construido sobre temas renacentistas: «una necesidad de enriquecer la naturaleza humana en todos los sentidos, pero sobre todo un gusto intemperado por la erudición, una sed de conocimientos que nada puede saciar» (8). En 1530 Rabelais publicó un conjunto de textos sobre educación en forma de relato sobre el gigante Gargantúa. Tras concluir sus estudios, el gigante funda un monasterio en el que se manifestaba su pensamiento educativo. La vida en el monasterio no se organiza mediante leyes y normas sino según la voluntad del individuo. La única regla era hacer lo que cada uno deseara. Sin embargo, todos habían sido educados de tal forma que cada uno dominaba cinco o seis idiomas, que leía y escribía correctamente.

Como representante de la segunda corriente se cita a Erasmo, para quien el núcleo de la educación se reducía a la cultura literaria y el estudio de la antigüedad clásica. Su programa educativo se puede resumir en cuatro puntos: Religiosidad, estudio de las artes liberales, aptitud para la vida práctica y buenos hábitos. «Un nuevo tipo de formalismo sucedía al formalismo gramatical del período carolingio y al formalismo conceptual de la escolástica: el formalismo literario» (8).

Cuatro períodos en el desarrollo de la educación

Resumiendo todo lo visto hasta ahora, distinguimos cuatro períodos en la historia de la educación:

Un período de formación en el que se configuran las ideas sobre la educación y sus fines. Se

(7) Cf. Blankertz, H., *Theorien und Modelle der Didaktik*. Munich, Juventa Verlag, 1980.

(8) Durkheim, E., *op. cit.* (Traducción al inglés de Giddens, A., *op. cit.*, pág. 212).

observa también la primera organización del conocimiento, que se divide en dos bloques: el *trivium* y el *quadrivium*.

Un *segundo período*, durante la Edad Media, en el cual se institucionaliza y organiza la actividad educativa. Nace también un lenguaje sobre la educación.

Un *tercer período* en el que la formación literaria ocupa el lugar fundamental: la enseñanza se centra en determinados textos; el modo de leerlos e interpretarlos se convierte en la base de lo que se entendía por conocimiento.

Se distingue también un *cuarto período* en el siglo xviii, con el nacimiento de una cultura histórica y científica.

En estos cuatro periodos, la educación se desarrolló como parte de un aparato ideológico vinculado a la iglesia o al estado.

Educación obligatoria

La educación obligatoria se hizo realidad en la mayor parte de las naciones europeas a mediados del siglo xix. En las décadas de 1830 y 1840 se aprobaron distintas leyes sobre escolarización obligatoria en casi todos los países de Europa.

El estado asumía una serie de funciones en materia de educación que antes habían desempeñado los grupos sociales primarios.

En este contexto se deben señalar al menos dos componentes que subyacen al establecimiento de la educación obligatoria.

En *primer lugar* se produjeron una serie de transformaciones en el orden económico. Por ejemplo, la racionalización de la agricultura durante los siglos xviii y xix en varios países europeos transformó los modos de producción. El desarrollo de nuevas fuentes de energía sirvió de base a la industrialización. Una serie de cambios básicos en la estructura del capital supusieron la aparición de un nuevo orden económico. Por último, una nueva división del trabajo acentuó la diferenciación en el seno de las sociedades occidentales.

Una consecuencia de la racionalización de la agricultura fue la proletarianización creciente de los trabajadores agrícolas, proceso que supuso la creación de una reserva de mano de obra que contribuyó a la rápida expansión de la industria.

Segundo, la industrialización incipiente y la racionalización de la agricultura, junto con el

fenómeno migratorio, modificaron la estructura social europea. El Estado Absoluto empezó a perder su solidez. Las transformaciones económicas repercutieron en las pautas, el control y las relaciones sociales. Este aumento de la complejidad social se refleja en las formas adoptadas por la educación. El sistema de inculcación espontánea de normas y reglas empezó a manifestar sus limitaciones, planteándose la necesidad de que el sentido común se interiorizara en forma de código moral.

El proceso de industrialización incidió también sobre la estratificación de la burguesía. Los nuevos estratos de la burguesía tradicional se basaban en las calificaciones educativas de sus miembros, además de en la propiedad de capital mueble. Surgió una nueva clase media que planteó sus exigencias al estado, algunas de las cuales estaban referidas a la educación (9).

Así pues, una de las causas del establecimiento de la educación obligatoria fue la necesidad de un nuevo orden social y moral derivada de los cambios ocurridos en la sociedad europea. Un segundo factor causal lo constituyeron las transformaciones ideológicas y en las demandas políticas, que provocaron una modificación de las relaciones entre el estado y la sociedad.

Gran parte de las exigencias planteadas a la educación pública se formularon conforme a las ideas de la Ilustración. En muchos de los países no confesionales, las nuevas ideas produjeron conflictos entre la iglesia y el estado. El ejemplo más llamativo se dio probablemente en Portugal donde, en 1772, ya se había aprobado una ley sobre la educación pública, motivada entre otras razones por el enfrentamiento entre iglesia y estado durante el gobierno del marqués de Pombal (10).

Llegados a este punto, conviene hacer una distinción. La institucionalización de la actividad educativa en la Edad Media no tuvo su raíz en un cambio de las relaciones entre los procesos de producción y reproducción, y no puede explicarse por aquél aunque la constitución de las escuelas se ponga en relación en un sentido más profundo con la reproducción y el

(9) Compárese por ejemplo con Neale, R.S., *Class and ideology in the nineteenth century*. Londres, Sage Publication, 1972.

(10) Compárese con De Oliveira Marques, A.H., *History of Portugal*, segunda edición. Nueva York, Columbia University Press, 1976, págs. I: 300, I: 422-423, II: 29-30.

dominio de determinados conocimientos y textos y con la necesidad de educar a quienes iban a trabajar para el estado o la iglesia. Sin embargo, la interpretación del establecimiento de la educación obligatoria requiere entender el fenómeno precisamente como una consecuencia de las transformaciones básicas de los procesos de producción y reproducción.

Anteriormente se han señalado dos contextos sociales básicos: la producción y la reproducción. Cuando estos procesos fundamentales se separan y se fragmentan, aparece un nuevo complejo de problemas educativos. *Qué enseñar y cómo dejar de ser cuestiones circunscritas a la educación de grupos sociales específicos para convertirse en un problema pedagógico referido a la educación de todos los ciudadanos.* Por otro lado, las respuestas a dichas cuestiones ya no se encuentran en el contexto de la producción. Se han convertido en una abstracción que ha de ser conceptualizada en otro ámbito. Los conocimientos y destrezas objeto de aprendizaje dejan pues de estar determinados por el contexto inmediato; hay que abstraerlos de dicho contexto e introducirlos en un *texto*. En la educación pública obligatoria no existe un contexto que, por sí solo, organice el conocimiento valioso. Es necesario efectuar una selección.

Dicha selección tendrá que ser organizada, y deberán desarrollarse formas de enseñanza; en otras palabras, la teoría y la práctica de la educación se convierten en una necesidad.

En resumen: el establecimiento de la educación obligatoria se debe considerar la consecuencia de una red de transformaciones económicas, sociales e ideológicas. La educación obligatoria es una respuesta tanto a un cambio en el orden moral y a la necesidad de nuevos métodos de interiorización de hábitos y actitudes morales en una sociedad compleja, como a las reivindicaciones ideológicas de elevación del nivel educativo de la población y lucha contra el analfabetismo. Con el establecimiento de la escolarización obligatoria se crea un nuevo contexto educativo y nace un nuevo tipo de educación.

Este nuevo tipo de educación ha de responder a las cuestiones fundamentales de qué se entiende por conocimiento valioso y qué contenidos deben ser seleccionados. Las respuestas se encuentran a menudo en las escuelas tal como éstas existían y, en tal sentido, las nuevas formas de enseñanza adoptan diversas tradiciones anteriores en los aspectos formal, organizativo y, hasta cierto punto, de contenido.

Como es obvio, esto no significa una reincorporación de los currículos de la tradición académica clásica, ya que la selección de contenidos es diferente; sin embargo, sobrevive la concepción del conocimiento como algo de carácter eminentemente literario y vinculado al estudio de los textos.

El establecimiento de la educación obligatoria supondrá en el futuro la coexistencia de dos tradiciones educativas que se diferenciarán en el reclutamiento del alumnado, los fines de la educación y la selección de contenidos, aunque compartirán un fondo común de aspectos organizativos y concepción del conocimiento.

La educación como ciencia

En la mayor parte de los países europeos la ciencia de la educación surgió del tronco de la filosofía y se desarrolló básicamente en la línea de una parte de la pedagogía herbartiana.

En las primeras décadas del siglo XIX nació, con la obra de Johann Friedrich Herbart (11), la primera teoría comprensiva de la educación. Herbart sucedió a Kant en la cátedra de filosofía de Königsberg a partir de 1809 y posteriormente fue profesor en Gotinga. Introdujo en sus clases cuestiones educativas y comenzó a sistematizar una serie de ideas básicas en el campo de la pedagogía y de la didáctica. La teoría desarrollada por Herbart puede considerarse el primer intento profundo de convertir a la educación en una disciplina científica.

La teoría de Herbart es un sistema con una estructura lógica imposible de resumir adecuadamente en pocas palabras. A costa de incurrir

(11) Véanse por ejemplo:

Herbart, J.F., *Allgemeine Pädagogik*. Bochum, 1806 (*Pedagogía general derivada del fin de la educación*, Madrid, La lectura, 1935).

Kehrbach, K. (comp), *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*. Lagen-sala, Beyer & Sohne, 1887. (Segunda edición, 1902).

Compárese también con:

Holstein, H., *Bildungsweg und Bildungsgeschehen. Der Bildungsprozess bei Kant, Herbart und Fröbel*. Dusseldorf, Henn Verlag, 1965.

Stormbom, J., *Pedagogik och didaktik. Den herbartianska grunden. En studio med utgångspunkt i tres pedagogiska strömningar och med tyngdpunkten lagd på den pedagogisk-didaktiska utvecklingen i Finland*. Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction Núm. 13. Instituto de Educación de Estocolmo, Malmö, Liber/CWK/Gleerup, 1986. (Resumen en inglés).

en una simplificación, diremos que se compone de dos partes fundamentales.

El punto de partida es el alma del niño que va a ser educado; el fin de la educación consiste en formar un carácter moral. Así pues, *una parte fundamental* de la pedagogía es la creación de fines y la selección de contenidos; ambos aspectos, según Herbart, deben tener su fundamento en la ética. *La segunda parte fundamental* la constituye el proceso de transmisión, que depende de la psicología. Con ayuda de esta ciencia es posible indicar el camino que necesariamente ha de seguirse para alcanzar el fin de la educación, esto es, el carácter moral.

Por lo tanto, la educación como ciencia se debe constituir sobre la adquisición de conocimientos en dos áreas básicas: la selección y organización de los contenidos de la enseñanza y el modo de transmitir estos contenidos. «La educación es la ciencia que el educador necesita por el hecho de serlo. Pero también debe dominar la ciencia que ha de transmitir. Yo no puedo concebir la educación sin la instrucción e, inversamente, no conozco instrucción alguna que no eduque» (12).

En un estudio sobre la influencia de la pedagogía herbartiana en el desarrollo de la educación y de la pedagogía en Finlandia, Stormbom escribe: «Herbart consiguió situar el trabajo de investigación en el campo educativo en la corriente científica. Gracias a la teoría herbartiana fue posible estudiar y crear un «Lehrplanaggregat». Herbart aspiraba con su trabajo a desarrollar un sistema curricular, una totalidad funcional en que las partes estuvieran cuidadosamente planificadas en su relación con el todo... ello convirtió a la enseñanza en educativa («erziehend»)» (13).

La obra de Herbart fue la primera teoría general de los fenómenos y problemas educativos y se constituyó en la base científica de la educación. También tuvo efectos prácticos. Fue formulada cuando se había establecido la educación obligatoria y surgieron los nuevos centros de formación del profesorado. En este último campo, las ideas y sistematizaciones herbartianas adquirieron una gran importancia en casi toda Europa. Numerosos educadores viajaron a Alemania y Suiza para recibir las nuevas enseñanzas. Jena y Leipzig se convirtieron

en centros de formación del profesorado donde se seguían las teorías de Herbart, que asimismo fueron desarrolladas gracias al trabajo de estudiantes de ambas instituciones, como Ziller y Rein. A finales del siglo XIX la influencia de la pedagogía de Herbart en la formación del profesorado se había generalizado, asistiéndose a la fundación de numerosas sociedades herbartianas en Europa.

Pero muy pronto la pedagogía herbartiana empezó a ser cuestionada y acusada de excesivamente rígida, iniciándose así otra reforma de la pedagogía. Las nuevas ideas se plantearon contra la pedagogía herbartiana y, en consecuencia terminaron incorporando sus aspectos esenciales. Un ejemplo ilustrativo de esta herencia es el papel de la psicología en la actual formación del profesorado.

El desarrollo de un lenguaje sobre la educación, iniciado en la Edad Media, alcanzó a finales del siglo XIX el nivel de un lenguaje científico cuya finalidad era guiar la práctica educativa. El lenguaje sobre la educación posee un carácter científico no sólo como descripción de los fenómenos educativos sino en el sentido de que indica las relaciones entre los fines de la educación, la capacidad de aprendizaje del niño y la selección y organización de los contenidos de enseñanza. El desarrollo de una educación para todos los ciudadanos exigía una ampliación del lenguaje utilizado para referirse a ella como medio para su planificación y administración, así como para la formación del profesorado. Uno de los principales instrumentos —si no el fundamental— de la gestión de la educación era la formación del profesorado.

El nacimiento del profesor

La historia de la formación del profesorado refleja el desarrollo de la educación

Considerando las dos corrientes generales en que se dividió la educación occidental, es posible indicar la gestación y desarrollo de la profesión docente.

En la escuela escolástica o académica, la identidad del profesor se configuraba en una estrecha relación con los textos que había que reproducir y con los conocimientos que se transmitían. En un sistema escolar basado en el reclutamiento selectivo del alumnado, los aspectos pedagógicos de la enseñanza planteaban relativamente pocos problemas. El niño incapaz de seguir las enseñanzas impartidas tenía que abandonar la escuela. Esto se reflejaba en la literatura pedagógica de la época, centra

(12) Herbart, J.F., *Allgemeine Pädagogik*. Bochum, 1806, pág. 33

(13) Cf. Durkheim, E., *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris, 1912 (*Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid, Akal, 1982).

da más en los fines de la labor educativa y en los textos que se debían reproducir que en los métodos de enseñanza. Por supuesto, se dieron excepciones a este modelo general. Un ejemplo fue el desarrollo de métodos de enseñanza en la educación jesuítica, en la cual la aptitud del niño y el proceso de aprendizaje guiaban el desarrollo de los métodos de enseñanza (14).

Retrocediendo en la historia, es obvio que el pensamiento educativo debía, antes de poder cuestionar y desarrollar métodos de educación y de enseñanza, descubrir al niño como niño, esto es, como una personalidad en crecimiento. Ya en tiempos de Quintiliano se apreciaban algunas tendencias en este sentido, en *De institutione oratoria* (94 a. de C.) Quintiliano habla claramente de la educación como actividad social y parece opinar que el niño es una persona en crecimiento (15). Pero habría que esperar un milenio para que tuviera lugar el descubrimiento de la infancia. «No hay duda de que el descubrimiento de la infancia se inició en el siglo XIII y que pueden detectarse sus progresos en la historia del arte de los siglos XV y XVI. Pero cuando este desarrollo se muestra en toda su plenitud y significación es a partir de finales del siglo XVI y durante el siglo XVII» (16).

En la Ilustración el interés por el niño y su educación tomó nuevos derroteros. Con el pensamiento educativo de Locke se formula un nuevo principio para la educación (17). En el «Emilio» Rousseau habla de una contradicción entre la educación del ser humano y la educación del ciudadano. La elección es ésta, escribe Rousseau, «porque ambas cosas no pueden hacerse al mismo tiempo» (18). En realidad, dicha elección ya estaba hecha. Con

(14) Durkheim, E., *L'évolution pédagogique en France*. París, Presses Universitaires de France, 1938 (*Historia de la educación... la evolución pedagógica en Francia*, Madrid, La Piqueta, 1982).

(15) Cf. Smail, W.M., *Quintilian on education*. Oxford, Oxford University Press, 1938.

(16) Ariès, P., *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. París, Librairie Plon, 1960. (Traducción inglesa: *Centuries of childhood. A social history of family life*. Nueva York, Vintage Books, 1962, pág. 47).

(17) Cf. Locke, J., *An essay concerning human understanding* (edición de A.D. Woolzley). Nueva York, New American Library, 1964. (*Ensayo sobre el entendimiento humano*. Madrid, Editora Nacional, 1980).

(18) Rousseau, J.J., *Emile ou traité de l'éducation*, 1762 (*Emilio o Tratado de la Educación*, Madrid, EDAF, 1978).

el establecimiento de la educación obligatoria la cuestión dejó de ser, utilizando la terminología de Rousseau, «estado de naturaleza o estado social»; la educación del ciudadano se había convertido ya en una necesidad.

En la educación pública obligatoria la tarea consiste en educar al niño para que se haga un ciudadano con una identidad moral y nacional específica. En una escuela obligatoria para todos, los métodos de enseñanza tradicionales empezaron a presentar problemas. Las exigencias planteadas a los profesores eran muy distintas de las propias de la escuela selectiva. La obra de Herbart debe entenderse en este contexto: a partir de la construcción de una teoría general de la pedagogía y la didáctica, pudieron desarrollarse nuevos métodos de enseñanza y una nueva formación del profesorado. Paulatinamente, se organizaron los métodos de enseñanza. El desarrollo de un lenguaje sobre la didáctica permitió enseñar a enseñar.

Así pues, con el establecimiento de la educación obligatoria aparecieron los profesionales de la enseñanza. Por otra parte, la formación del profesorado siguió alternativamente las dos tradiciones educativas que hemos indicado: un primer tipo de formación con sus raíces en la enseñanza universitaria y otro impartido en instituciones especializadas. Este doble sistema aún prevalece en Europa. En la mayoría de los países existen escuelas para la formación de los profesores de enseñanza primaria y los profesores de aula, mientras que el profesorado de secundaria y el que se especializa en alguna asignatura adquiere su formación en las universidades. Dinamarca parece la excepción en lo relativo a la formación del profesorado de las escuelas de asistencia obligatoria: sólo existe un tipo de formación para todos los enseñantes.

Ambas corrientes han seguido trayectorias distintas en el proceso de profesionalización de la actividad docente. En la primera, la formación impartida a los futuros profesores y la independencia de que disfrutaban se relacionan con el dominio de conocimientos académicos específicos (y también de conocimientos prácticos, con la expansión contemporánea de la formación profesional). En la segunda, la formación y el ethos que reciben los futuros docentes se inscriben en una profesión pedagógica en la cual la identidad de sus miembros se constituye a través del trabajo con un tipo específico de niños.

La distinción que venimos realizando entre ambas tradiciones (y roles) docentes no es tan fácil de establecer. Se trata de una simplifica-

ción de un fenómeno mucho más complejo. Sin embargo, esta distinción, teniendo presentes sus antecedentes históricos, nos servirá de fundamento para el análisis que emprendemos a continuación.

II. LA TRANSFORMACION DE LA ESCUELA

Al referirnos al establecimiento de la educación obligatoria proponíamos una explicación bastante simple, basada en dos conceptos fundamentales (producción social y reproducción social) en las relaciones existentes entre ellos. Argumentábamos que el desarrollo económico de la agricultura y el proceso posterior de industrialización supusieron una ruptura de la continuidad entre la producción y la reproducción. Surgió un mercado de trabajo, el control social experimentó una transformación y se plantearon nuevas exigencias a los ciudadanos. El Estado intervino en los procesos de la reproducción cultural y social, intervención que, en una primera fase, consistió en alfabetizar a la población y garantizar un orden moral.

Hacia finales del siglo XIX las funciones de la educación se habían transformado radicalmente. Los cambios sociales y el crecimiento del trabajo asalariado trajeron consigo un nuevo tipo de producción. La educación era considerada cada vez más un instrumento para restablecer los vínculos perdidos entre la enseñanza y el trabajo (entre la producción y la reproducción). Se formularon peticiones para la creación de una formación profesional y se criticaba a la escuela por su aislamiento de la sociedad. Había nacido un universo social nuevo en el que la educación se había convertido tanto en un instrumento político para la creación de la nueva sociedad como en una forma de conseguir entrar en el mercado de trabajo. Al mismo tiempo, la sociedad, cada vez más compleja, se hacía también progresivamente invisible para sus miembros; se esperaba, pues, de la escuela que convirtiera en visible lo invisible. O, en palabras del filósofo americano John Dewey en una conferencia pronunciada un año antes del cambio de siglo:

«El sistema fabril ha dejado atrás al sistema productivo basado en la unidad familiar y vecinal. Los que estamos hoy aquí no tenemos más que retroceder una, dos o, como máximo, tres generaciones para encontrar un tiempo en el que la unidad familiar era prácticamente el centro en el que confluían todas las formas profesionales típicas... Los niños, a medida que aumentaba su fuerza y su capacidad, eran

iniciados gradualmente en los misterios de los diversos procesos productivos. Se trataba de un asunto de interés personal e inmediato que llevaba incluso a la participación... En la actualidad, la concentración industrial y la división del trabajo han hecho desaparecer prácticamente las profesiones vinculadas a la unidad familiar y vecinal (al menos por lo que respecta a la educación)... Lo que se ha transformado son las condiciones fundamentales y sólo un cambio educativo igualmente radical será suficiente» (1).

El cambio radical de que habla Dewey es comparable a la Revolución Copernicana: el centro en torno al cual gira la educación pasó de un programa de estudios fijo a las necesidades del niño, y a una concepción pragmática del conocimiento. Es decir, se esperaba de la escuela que la reproducción de conocimientos y destrezas no sólo se orientara al mantenimiento del orden dominante; la escuela debía integrar dichos conocimientos y destrezas con los modos de producción y ofrecer así las calificaciones necesarias para los procesos productivos. Pero todavía se precisaba algo más. Con la creciente diferenciación social y división del trabajo, la sociedad misma, según hemos señalado, se fue haciendo progresivamente invisible para sus miembros. La educación tenía que encargarse de recrear para el ciudadano algún tipo de representación de las relaciones perdidas.

«No se trata tanto de que la justificación moral del trabajo constituya un fenómeno nuevo. La República de Platón era, como mínimo, un intento en este sentido. Lo que resulta una novedad es el hecho de que, para muchas personas, el contexto de dicha justificación se ha convertido en algo abstracto: se pierden de vista los efectos del trabajo de unos sobre la vida de los demás y, con ello, se debilita el refuerzo que obtiene el contexto social global... La comunidad a la que servimos se muestra como una abstracción y, en consecuencia, la mejor apariencia de la justificación moral que nos permite seguir trabajando es la de una representación, una copia de una realidad que excede nuestra capacidad de experiencia. Cuando la comunidad se nos hace presente es para nosotros algo natural e intentamos hacer bien nuestro trabajo. Cuando no, tene-

(1) Dewey, J., *The school and society*, publicado en Dworkin, M.S., *Dewey on education. Selections*. Nueva York, Teacher College Press, Columbia University, 1967, págs. 36-37. (*La escuela y la sociedad*. Madrid, Beltrán, 1929).

mos que crearla en nuestras mentes y hacer un esfuerzo por aportar nuestra contribución» (2).

Las fragmentaciones sucesivas ocurridas en la producción y la reproducción supusieron una nueva fuente de legitimación para la escuela: había que educar a un nuevo tipo de ciudadano. Este ciudadano, *en primer lugar*, comprendería su rol en la nueva sociedad democrática; *segundo*, podría desenvolverse utilizando los conocimientos abstractos sobre la realidad y, *tercera*, aceptaría el hecho de que el trabajo depende de la capacidad intelectual y, por tanto, de la educación.

Los nuevos movimientos pedagógicos que aparecieron a finales del pasado siglo pueden ser denominados progresivos en el sentido de que no proponían para la educación unos fines que se identificaran con la reproducción de un universo perdido, sino que intentaban, a través de la reproducción de conocimientos y destrezas, crear un mundo nuevo.

Estos movimientos progresivos se iniciaron principalmente como reacción a la pedagogía herbartiana pero, como ya hemos indicado, incorporaron algunos supuestos básicos sobre la pedagogía y la didáctica de la teoría creada por Herbart y desarrollada por educadores de profesores como Stoy, Ziller, Dörpfeld y Rein. En Europa estos nuevos movimientos no sólo configuraron un discurso original sobre la educación sino que se materializaron en experimentos y creación de nuevas escuelas. Un ejemplo destacado es la «Arbeitschule», fundada por Kerschensteiner. En los Países Bajos destacó también el trabajo de Ligthardt. De gran importancia para el movimiento progresivo fue la obra pedagógica de María Montessori sobre la educación preescolar, realizada a principios de siglo. Se estaba desarrollando una nueva pedagogía centrada en el niño cuyo más claro exponente quizá sea el libro de Ellen Key «El siglo del niño», publicado en 1900.

El 'progresivismo' norteamericano adoptó una orientación ligeramente distinta a la del progresivismo europeo. Pero las influencias mutuas de ambos movimientos son claras. En su obra, Kerschensteiner reconoce la influencia de Dewey, y otro tanto hace la educadora austriaca Elsa Köhler, por citar sólo dos ejemplos.

En Estados Unidos, el «progresivismo» comenzó formando parte de un gran empeño hu-

(2) Feinberg, E. y Feinberg, W., «The invisible and lost community of work and education». Estocolmo, Instituto de Educación de Estocolmo. *Reports on Education and Psychology*, núm 1, 1979.

manitario por hacer realidad la promesa americana (el ideal de un gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo) en la compleja civilización industrial y urbana surgida en la segunda mitad del siglo XIX» (3). Por tanto, el movimiento progresivo americano puede describirse en cierto sentido como centrado en el concepto de comunidad (4), mientras que el europeo se relacionaba más con el problema de la creación de una escuela en la que se enseñara la ética y las destrezas del trabajo y la vida civil; o, expresándolo con los eslóganes nacidos en el seno de la Escuela Nueva francesa: «Ecole active» y «Ecole par la vie pour la vie».

Pero existe otra diferencia entre los movimientos progresivos de ambos lados del Atlántico que quizá tenga mayor interés. El progresivismo formaba parte de la modernización. Ahora bien, la modernización de las escuelas suscitó un problema organizativo fundamental, a saber, la relación entre la escuela obligatoria pública y las «grammar schools» o escuelas académicas. La existencia de dos sistemas escolares paralelos supuso que la entrada en escena del progresivismo provocara un conflicto entre las dos tradiciones educativas. Las ideas progresivas sobre la educación se basaban en el supuesto de que la selección de los contenidos del currículo debía ajustarse a los conocimientos y destrezas necesarios para los individuos. La organización del currículo debía adaptarse al desarrollo cognitivo del niño, y los métodos de enseñanza a partir de sus necesidades. Como ya hemos mencionado, no sólo había que reproducir el pasado sino crear un futuro.

El lugar central concedido al individuo y a su potencial implicaba que la escuela debía organizarse para dar a todos las mismas oportunidades, lo cual exigía la unificación de ambos sistemas y tradiciones. La legitimidad de la nueva escuela y el nuevo currículo se basaba en la igualdad de oportunidades que ofrecían. La reconstitución del vínculo entre la producción y la reproducción, y el que la atención se centrara en cómo la escuela podía brindar a los niños conocimientos útiles para el trabajo y

(3) Cremin, L.A., *The transformation of the school. Progressivism in American education 1876-1957*. Nueva York, Vintage Books, 1964, pág. VIII (*La transformación de la escuela*, Buenos Aires, Oméba, 1969).

(4) Cf. Feinberg, W., *Reason and rhetoric: the intellectual foundations of twentieth century liberal educational policy*. Nueva York, John Wiley & Son, 1975.

la vida laboral, reflejaban los cambios que habían tenido lugar en el mercado de trabajo. A su vez todo ello suponía un aumento de las exigencias planteadas a la educación. Cada vez más, ésta era considerada un instrumento para la creación de una nueva sociedad. Se pensaba que, mediante la educación, era posible alcanzar ciertos fines políticos y, por lo tanto, que dichos fines, por ejemplo la consecución de una sociedad igualitaria (en el sentido de dar a todos las mismas oportunidades) se relacionaban con la planificación y administración de la educación. De esta manera el progresivismo se convirtió en un elemento, no sólo de la modernización de la sociedad en cuanto a la vida social, sino desde un punto de vista político.

El desarrollo político europeo de los años posteriores a la Depresión (las décadas de los 30 y 40) alteró el desarrollo de la educación. Las ideas del movimiento progresivo se quedaron sin suelo sobre el que crecer. En numerosos lugares se reforzó el autoritarismo pedagógico y se fortaleció la estructura del doble sistema escolar.

Los nuevos roles de los profesores

Con el movimiento progresivo se desarrolló un nuevo rol del profesor. De forma simplificada, se puede decir que este movimiento se basa en las siguientes ideas:

1. *Individualismo*. El niño debe ser el centro en torno al cual articular el currículo. O, como señala la pedagoga austriaca Elsa Köhler en su explicación de lo que es la «pedagogía activa»: «Hacer del concepto de 'actividad' la piedra angular de todo un sistema pedagógico supone que la pedagogía esté construida de tal forma que la *dinámica total del niño* se considera un factor esencial (5).

2. *Pragmatismo*. La escuela debe servir a la sociedad existente; por lo tanto, la selección de contenidos y el establecimiento de fines tienen que estar en consonancia con las necesidades de la sociedad y las de el individuo que está aprendiendo.

3. *Racionalismo*. Por racionalismo se entiende aquí la idea del desarrollo de la escuela a través de un uso adecuado de la ciencia. La nueva psicología debe constituir la base de la formación del profesorado y la práctica docente, al igual que la ciencia médica es el fundamento de la práctica de la medicina. En esen-

cia, esto constituye una herencia del herbartianismo. Sin embargo, a diferencia de este último, la psicología utilizada no es el viejo asociacionismo sino la nueva psicología experimental y diferencial. Por otra parte, el nuevo profesor tiene la obligación de desarrollar continuamente sus métodos de enseñanza por medio de la experimentación.

La educación progresiva exige del docente un rol nuevo. Necesita a un profesor activo, cuya identidad profesional se haya configurado como resultado del desarrollo continuo de sus conocimientos en la práctica y de la utilización de las ciencias del comportamiento. Se ampliaron los fines de la formación del profesorado, del que se pretendía que educara al niño en su totalidad, su personalidad y sus pautas de comportamiento social.

En la formación del profesorado tal como la concebía el movimiento progresivo, tanto la formación inicial como la formación en el servicio eran importantes. El movimiento progresivo supuso también la aparición de un nuevo discurso público sobre la educación: nuevos libros y revistas, así como organizaciones profesionales de enseñantes.

Unificación y diferenciación

Como ya hemos indicado, los nuevos movimientos pedagógicos de fines del siglo pasado y principios del actual supusieron una nueva forma de politización de la educación. Cada vez se creía con más convicción que el sistema educativo podría ser un medio para la consecución de nuevos objetivos políticos y, por tanto, un instrumento de transformaciones de la sociedad.

En Europa, los conflictos surgidos en torno a la educación se centraron progresivamente en las consecuencias organizativas de un sistema escolar democrático y moderno. Se oyeron voces a favor de la unificación de los sistemas escolares, de la creación de una escuela unificada, sin niveles y barreras, desde el preescolar a la universidad, que en el mundo anglosajón se llamará *comprehensive school*. Se plantearon nuevas exigencias que entraban en conflicto con las ideas tradicionales sobre el contenido de la educación y las diferencias individuales entre los niños. La discusión principal se refería a la formación de grupos de capacidad homogénea o heterogénea, por expresarlo en términos psicológicos. Pero tras esta formulación subyacían, evidentemente, diferencias ideológicas en cuanto a la definición de los fines y contenidos de la educación. La educa-

(5) Köhler, E., *Aktivitetpedagogik*. Estocolmo, Bokförlaget Natur och Kultur, 1936, pág. 26.

ción se convirtió, pues, en tema de debate político sobre los problemas de unificación y diferenciación.

A primera vista resulta fácil identificar a los defensores de los dos sistemas escolares paralelos como de orientación conservadora, y a quienes propugnan el nuevo sistema comprensivo como de tendencia liberal e izquierdista. Sin embargo, esta valoración no deja de ser problemática. Karl Marx, por poner un ejemplo, sostenía que, entre una escuela unificada y un sistema escolar construido sobre los diferentes intereses de clase, se debía optar por éste último. La razón es que una escuela integrada o comprensiva supondría siempre que los niños de clase obrera tendrían que aprender la cultura de las clases dominantes, perpetuándose de esta forma su situación subordinada (6).

El problema de la nueva escuela unificada o integrada era, por supuesto, el de la selección y organización del currículo. Puesto que la escuela siempre debe reproducir un modelo cultural, la cuestión en una sociedad moderna cada vez más diferenciada es: la cultura, ¿de quién? El movimiento progresivo pensó que una solución al problema era construir la pedagogía sobre la psicología y a partir de las necesidades del niño concreto, y basar el currículo en las necesidades funcionales de conocimientos y destrezas. Pero, suponiendo que esto fuera posible, sigue planteándose un dilema fundamental.

En este siglo, la naturaleza de la enseñanza escolar ha sido objeto de debates y se ha visto afectada por la polémica entre por una parte, la diferenciación escolar y la educación centrada en las disciplinas y, por otra, la escuela unificada y la educación centrada en el niño. Sin embargo, y al margen de estos debates, el problema fundamental es que la educación, en una sociedad moderna, necesariamente es abstracta y se vincula a los textos. Los representantes del movimiento progresivo como Dewey intentaron recontextualizar la educación creando para ella un nuevo contexto en el cual el conocimiento vinculado a los textos no fuera la única fuente de aprendizaje (el «learning by doing», aprender haciendo).

Sin embargo, muchas de estas ideas nunca se hicieron realidad. La legitimidad de la educa-

ción moderna está en que, supuestamente, el conocimiento y las destrezas que se adquieren en ella poseen un valor en el mercado de trabajo; por otra parte, la educación no es una institución que pueda transformarse fácilmente. Como señala Durkheim, la educación es un conjunto de prácticas e instituciones que se han formado gradualmente con apoyo de todas las demás instituciones sociales, de las que son su expresión. En consecuencia, no puede ser modificada a voluntad más que la estructura misma de la sociedad (7).

El proceso de continua modernización de la educación llevaba aparejado un dilema: la educación organizada por el estado tenía, por una parte, que adaptarse a la producción y a la división del trabajo y, por otra, ofrecer una igualdad de oportunidades que no refleja la estructura de la sociedad. En otras palabras, el dilema se plantea en el seno de un sistema educativo del que se supone que reproduce la estructura social básica y por tanto la refleja y, al mismo tiempo, actúa independientemente de ella.

Como señala Dewey:

«Si retrocedemos unos pocos siglos encontramos que, a efectos prácticos, existe un monopolio del aprendizaje. El término *posesión* del conocimiento era realmente afortunado en este sentido. El aprendizaje estaba ligado a la clase social. Esto era necesariamente un resultado de las condiciones sociales. No existía medio alguno por el que la mayoría pudiera acceder a los recursos intelectuales, que eran almacenados y resguardados en manuscritos» (8).

Pero en la sociedad moderna esto ha cambiado:

«El resultado ha sido una revolución intelectual. El aprendizaje se ha puesto en circulación. Aunque todavía hay, y probablemente así será siempre, una clase concreta dedicada a la tarea especial de la investigación, no se puede hablar de una clase ilustrada diferenciada del resto. Esto se ha convertido en un anacronismo. El conocimiento ha dejado de ser un suelo inmóvil, se ha licuificado. Se desplaza

(7) Durkheim, E., *Education et sociologie*. Paris, Alcan, 2ª ed., 1922, pág. 40.

(8) Dewey, J., *The school and society*, publicado en Dworkin, M.S., *Dewey on education. Selections*. Nueva York, Teacher College Press, Columbia University, 1967 pág. 46.

(6) Marx, K., *Critique of the Gotha Programme*. (1875) Moscú, Foreign Language Publishing House (1959). (*Critica al programa de Gotha*, en K. Marx y F. Engels, «Obras escogidas», vol. III, págs. 5-27. Moscú, Progreso, 1973).

por la sociedad entera formando todo tipo de corrientes» (9).

Sin embargo, el anacronismo a que se refiere Dewey (más adelante veremos si lo es de hecho) sigue existiendo. Dewey creía (y con él el movimiento progresivo) en una rápida ruptura con las tradiciones y en la victoria de una «sociedad racional». Pero en una sociedad industrializada moderna, todo currículo de la educación pública debe basarse en alguna selección y organización de los contenidos de aprendizaje. Ahora bien, las sociedades modernas son sociedades diferenciadas y estratificadas y los individuos se relacionan con los modos de producción; por lo tanto, la selección y organización de los contenidos del aprendizaje escolar (cómo se clasifican y se enmarcan los contenidos y métodos de enseñanza) se relaciona con la reproducción de la estratificación social. Esto plantea la cuestión de dónde se encuentra el poder y el control en la sociedad y cómo éstos son filtrados por las tradiciones y canalizados a través del estado (10).

III. LA EXPANSION DE LA EDUCACION

La educación es, después de la defensa, el sector público que ha experimentado una expansión mayor en la segunda mitad de este siglo. Philip Coombs, que hace algunos años ejerció el cargo de director del Instituto de Planificación Educativa de la UNESCO, afirma que en la introducción de su libro «La crisis mundial de la educación», escrito en 1968: «A comienzos de los años cincuenta, los sistemas educativos de todo el mundo iniciaron un proceso expansivo sin precedentes en la historia humana. En numerosos lugares, las matrículas llegaron a multiplicarse en más del doble, los presupuestos de educación aumentaron en una proporción más rápida aún y la enseñanza se convirtió en la más importante industria local. De este rápido proceso surgió la promesa de un progreso educativo constante» (1).

(9) Dewey, J., op. cit., págs. 46-47.

(10) Cf. Bernstein, B., *Class, codes and control. Vol III: Towards a theory of transmissions*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1977.

Bernstein, B., «Codes, modalities and the process of cultural reproduction. A model» Lund, *Pedagogical Bulletin*, núm 7, 1980

(1) Coombs, P.H., *The world educational crisis*. Londres, Oxford University Press. 1968, pág. 3. (En el texto original, la última línea dice «This graphic process...» suponemos que se trata de un error de imprenta, y lo sustituimos aquí por «This rapid process...». *La crisis mundial de la educación*.

En este desarrollo se pueden distinguir al menos tres factores subyacentes:

- un aumento de la demanda de educación y de las aspiraciones de la población en materia de enseñanza;
- el crecimiento demográfico;
- un aumento de la demanda de mano de obra educada.

Los sistemas educativos del mundo occidental sólo han podido asimilar en parte esta expansión. Las diversas tradiciones y factores de influencia han dificultado su adaptación a las nuevas exigencias y desafíos. Para comprender esto es necesario considerar los cambios subyacentes a la evolución de los sistemas educativos.

Durante los dos últimos siglos, como ya hemos señalado, los fines de la educación han confluído cada vez más en la reproducción de los conocimientos orientados a la producción y a la formación del ciudadano. La educación se ha desarrollado de forma que ha llegado a convertirse en una inversión tanto para el individuo como para la sociedad.

Aparte del hecho objetivo del crecimiento de la población, otros dos cambios sociales básicos han tenido efectos decisivos sobre la educación. Uno es de naturaleza ideológica; el otro, de carácter económico.

El *factor ideológico* lo constituyen las ideas y formas de pensar impulsoras de un cambio en la estructura social. Estas ideas son expresadas tanto por quienes exigen educación como por quienes toman las decisiones sobre las dimensiones y orientación de la acción educativa. Estas ideas pueden suponer que la educación sea percibida como algo valioso en sí mismo y como un derecho democrático.

El *factor económico* se refiere a la relación entre una estructura y un desarrollo de la producción dados y la aparición de cambios en la educación.

Tras la segunda Guerra Mundial, el factor económico adquirió cada vez más importancia en la planificación y la expansión de los sistemas educativos. El fundamento de este enfoque era el objetivo político-económico de un rápido desarrollo de la economía. En los años cincuenta y sesenta varios economistas demostraron la existencia de correlaciones entre la

Barcelona, Península, 1971. La traducción española presenta el mismo supuesto error que el original en la página 9).

inversión en educación y el crecimiento económico (2).

Es evidente que estos dos factores básicos están mutuamente relacionados, aunque nuestro conocimiento de la relación sea limitado. Se puede asumir que el factor ideológico está configurado en última instancia por las condiciones económicas (3).

En el campo de la economía de la educación se formularon dos teorías fundamentales. La primera es la teoría del capital humano, desarrollada en los años cincuenta y sesenta y que se convirtió en uno de los fundamentos del proceso expansivo de la educación. Esta teoría parecía en condiciones de demostrar que la parte del desarrollo económico no resultante de la mano de obra, el capital y las herramientas podía explicarse por el nivel de educación o, en otras palabras, que la educación explicaba el denominado factor residual del PNR. Como señala uno de sus fundadores: «En verdad, la característica distintiva de nuestro sistema económico es el crecimiento del capital humano. Sin éste no existiría sino pobreza y un penoso trabajo manual, excepto para quienes poseyeran una renta o propiedades. En la novela de Faulkner *Intruso en el polvo* hay una escena en la que un agricultor pobre y solitario trabaja en el campo al amanecer. Parafraseando a Faulkner, «no tener conocimientos y destrezas es encontrarse apoyado terriblemente en la nada» (4).

Se puede denominar a la segunda teoría la teoría del filtro o de la clasificación. El fin principal de la educación no es mejorar la mano de obra sino clasificar a los sujetos. A riesgo de una simplificación excesiva, puede decirse que la teoría afirma esencialmente que: La finalidad de la educación consiste en clasificar a los alumnos según su capacidad. Un sistema educativo es, por tanto, un «filtro» de

clasificación y un sistema de información para quienes reciben sus productos (5).

La primera de estas dos teorías ejerció una gran influencia en la planificación educativa del período expansivo. El fenómeno de la expansión fue un efecto de las nuevas exigencias y expectativas planteadas en torno a la educación. El desarrollo económico de la posguerra hizo posible que dicha expansión adquiriera un ritmo acelerado.

En el período de expansión de los sistemas educativos, la administración de las reformas era relativamente simple. Se señalaban al sistema educativo objetivos bien articulados y definidos con arreglo a un sistema de prioridades, y se le proporcionaban recursos que, supuestamente, garantizarían el logro de las metas propuestas. Los diversos sectores aparecían como posibles instrumentos para la consecución de metas políticas. Si la administración fallaba, generalmente se echaba la culpa a defectos en el plan original. Se pensaba así que los problemas podrían solucionarse en la fase siguiente. Además, se suponía que una acumulación de conocimientos surgida de una política de investigación sistemática impediría este tipo de fracasos.

La formación del profesorado y el proceso expansivo de la educación

La expansión de los sistemas educativos en todo el mundo provocó un fenómeno paralelo en la formación del profesorado. En algunos momentos se produjo una escasez de profesores; en ciertos lugares las vacantes fueron ocupadas por profesores eventuales que no habían recibido una formación especializada. Esto influyó en la profesionalización de los enseñantes. Aunque todavía se debate si los profesores de la enseñanza pública han gozado alguna vez de un elevado prestigio social, desde el siglo pasado los profesores especializados en una asignatura, los profesores de secundaria y los que trabajan en escuelas académicas disfrutaban en Europa de un nivel relativamente alto de prestigio, como consecuencia de la dilatada formación que han recibido. Algo semejante puede decirse del «maestro de pueblo» de la escuela obligatoria. Con la expansión de los sistemas educativos, la formación del profesorado, que había tenido un carácter más bien selectivo, se convirtió hasta cierto punto en

(2) Cf. Blaug, M., *Economics of education: A selected annotated Bibliography*. Londres, Pergamon Press, Ltd. 1966.

(3) Por ejemplo, Correa demostró en los años 60 que la demanda individual de educación aumentaba con el nivel de renta. Estas relaciones se mantenían incluso en el nivel macroeconómico, es decir, entre los países. Véase Correa, *The Economics of Human Resources*. Amsterdam; The North-Holland Publishing Company, 1968.

(4) Shultz, T.W., «Investment in Human Capital». *American Economic Review*, vol. 51, 1961, 1-17, pág. 17. (M. Blang, *Economía de la Educación*, Madrid, Tecnos, 1972).

(5) Arrow, «Higher education as a filter», en Lumsden (comp.), *Efficiency in universities*. Elsevier, 1974.

una enseñanza masificada. Esto trajo consigo conflictos con la tradición y un número creciente de contradicciones entre profesores con distintos tipos de formación, lo que a su vez reforzó las identidades y concepciones tradicionales en la profesión docente. De forma simplificada se puede afirmar, como conclusión general, que la expansión del sistema educativo modificó espectacularmente la posición y el prestigio de la profesión docente en la sociedad.

Este cambio abrió también las puertas a las nuevas corrientes de pensamiento sobre la formación del profesorado. A pesar de que el movimiento de la educación progresiva se había iniciado a principios de siglo, su influencia sobre la formación del profesorado sólo es apreciable después de la Segunda Guerra Mundial.

Los cambios habidos en la formación del profesorado nos permiten determinar la repercusión del progresivismo en varios niveles. Un efecto claro fue la insistencia creciente en que la formación del profesorado contara con un fundamento científico. La psicología moderna se convirtió en ese fundamento; los profesores aprendían a realizar experimentos y a estar al tanto de la investigación especializada. Se estimuló la investigación educativa y se situaron centros de investigación en las cercanías de las escuelas de formación del profesorado. Hasta cierto punto, todos estos cambios se pueden considerar movimientos hacia una integración de los diferentes tipos de formación del profesorado. Pero también, como es lógico, se produjeron excepciones. En un estudio realizado en Francia, Louis Legrand, catedrático de educación de la Universidad de Estrasburgo señala que: «La influencia de la investigación educativa en las instancias responsables de la toma de decisiones sigue siendo algo sobre lo que únicamente se puede especular. Las grandes reformas estuvieron inspiradas por estudios económicos y sociológicos, pero no fueron acompañadas por investigaciones específicamente educativas, salvo en el último periodo, cuando las autoridades instituyeron el sistema de retroalimentación evaluativa... En cuanto a las innovaciones curriculares, han permanecido en un plano cualitativo sin que se haya cuidado suficientemente la observación precisa de las condiciones de su aplicación. Esta situación puede explicarse por el carácter muy centralizado del sistema educativo francés y por la existencia de un numeroso cuerpo de inspectores. Además, la naturaleza marcadamente académica de la formación de los profesores de las escuelas, que en su mayor parte no están fami-

liarizados con la psicología y la sociología, les impide comprender las investigaciones empíricas» (6).

El sistema escolar creado en el periodo de expansión se articuló sobre nuevos fines. Por una parte se prolongó el periodo de escolaridad y, por otra, los cambios de la estructura social (por ejemplo, más familias monoparentales y familias en que ambos padres trabajan) exigieron una ampliación de los fines de la educación, incluyendo algunos más sutiles relacionados con el desarrollo y la crianza del niño. Estos cambios plantearon la necesidad de dar más relevancia a la pedagogía y la psicología en los currículos de formación del profesorado. Ahora bien, la respuesta a estas exigencias ya la había dado en parte el movimiento de la educación progresista. La segunda Guerra Mundial había provocado que el debate educativo se centrara en la formación de ciudadanos democráticos, y el nuevo sistema escolar iba a ser considerado un factor de la democratización de la sociedad: es decir, los mismos problemas que el progresivismo había intentado resolver. De esta forma, la pedagogía progresiva renació y se revitalizó. Es importante considerar conjuntamente todas estas transformaciones como factores que impulsaron el cambio de la formación del profesorado.

Aunque se pueden detectar en este periodo tendencias hacia la integración de la formación del profesorado, se aprecian también otras en sentido inverso, es decir hacia una mayor diferenciación entre las distintas categorías del personal que trabaja en las escuelas. Los nuevos problemas exigían una nueva educación. Se incrementó el número de profesores de educación especial y se incorporaron a las escuelas nuevos profesionales, como orientadores y psicólogos escolares. De este modo, aumentó la diferenciación del trabajo, lo cual provocó el planteamiento de una serie de exigencias en el sentido de una mayor integración de la formación del profesorado.

IV. EL FIN DE LA EXPANSION

Volvamos a la afirmación de Coombs de que del «rápido proceso» de expansión surgió la promesa de un «constante progreso educativo». A continuación, Coombs se pregunta:

(6) Legrand, L., «The present state of educational research in France», en Nisbet, J. y Nisbet, S. (comps.), *World yearbook of education 1985: Research policy and practice*. Londres, Kogan Page, Nueva York, Nichols Publishing, 1985, pág. 95.

«¿Cuál es el estado actual del problema?»

Veinte años después podemos afirmar con confianza, respondiendo a esta pregunta, que el período de expansión ha llegado a su fin. La mayoría de los países se enfrentan a recortes en los programas de educación o, cuando menos, a la amenaza de esos recortes. Ha disminuido la demanda de educación superior. Esto se puede deducir del número cada vez menor de alumnos que solicitan su ingreso en los ciclos secundario y superior. La educación no brinda los mismos beneficios que antes ni los salarios se adecúan como hace años al nivel de formación recibido. Por último, las exigencias del mercado de trabajo se han modificado con la introducción de las nuevas tecnologías.

A riesgo de cometer una simplificación, diremos que los modelos de planificación desarrollados durante el período expansivo no son ya válidos. Por otra parte, la cuestión no es sólo, en estos momentos, elaborar nuevas estrategias para un sector público estancado o que se desarrolla lentamente, sino la existencia de problemas evidentes relativos a la administración y puesta en práctica de las nuevas formas.

La legitimación de la educación

Un sistema educativo moderno se evalúa siempre por la legitimidad de que goza en la sociedad. No es posible evaluar los sistemas educativos actuales de forma justa y global. La valoración pública de la educación no se limita tan sólo a los resultados de los estudios evaluativos. En la medida en que se considere que el sistema educativo cumple sus funciones en la sociedad, éste queda legitimado. El que el sistema educativo produzca o no lo que se supone que produce (o reproduce) está subordinado al hecho de que la sociedad *perciba* que está cumpliendo sus funciones básicas.

Un factor causal evidente que subyace a la expansión de la educación tras la segunda Guerra Mundial fue el crecimiento acelerado de la economía. Los cambios del mercado de trabajo que tuvieron lugar simultáneamente estaban vinculados al proceso expansivo de la educación. La inversión en educación producía un valor en el mercado de trabajo tanto para el individuo como para la sociedad. Esto significaba asimismo que el individuo consideraba que la educación era algo necesario para acceder al mercado de trabajo. El nivel de educación se relacionaba con el nivel de renta. A través de dicha relación, la educación moderna obtuvo su legitimidad. La mayoría de los pa-

íses tenían depositada su confianza en el valor práctico de la educación.

Pero con los cambios habidos en el mercado de trabajo y un desempleo juvenil en aumento y con visos de permanencia, esta confianza en la educación empezó a disminuir. En los años 70 se observa en las sociedades occidentales una actitud cada vez más crítica hacia la educación y sus niveles de calidad. Estas críticas se relacionaban también con las restricciones presupuestarias. En palabras de Otto Milhay: «Los recortes presupuestarios sólo pueden ser legitimados por ideologías que devalúen la importancia de la educación (de esta forma o de otra), minimicen su potencial y arrojen dudas sobre su eficiencia» (1). Al mismo tiempo que, en los debates públicos sobre educación se pide una vuelta a los viejos tiempos, se exige una renovación educativa y que la escuela se adapte a los nuevos retos de la sociedad y del mercado de trabajo. Sin embargo, cuando se analiza el significado de estas exigencias se pone de manifiesto a menudo la pobreza de sus planteamientos. Obviamente, la crítica de que las escuelas no producen lo que producían en el pasado es verdadera, pero ello se debe a que los currículos han cambiado y se han adaptado a las nuevas necesidades.

En cuanto a las denominadas destrezas básicas, parece que se ha detectado un descenso en las puntuaciones obtenidas por los alumnos en las pruebas de evaluación (2), aun cuando cualquier afirmación en este terreno requiere tener en cuenta todos los problemas que entraña este tipo de comparaciones en distintos períodos de tiempo. Como acabamos de señalar, los cambios producidos en el currículo hacen engañoso este tipo de comparaciones. Algo parecido puede decirse de comparar unas poblaciones de alumnos que han evolucionado durante el período de expansión.

El aspecto más interesante de este debate quizá sea el lugar que ocupa en el discurso pú-

(1) Milhay, O., *New Challenges for the school and for teachers: an attempt for interpretation of problems*. Estrasburgo, Consejo de Europa, DECS/Rech (86) 61, pág. 21.

(2) Resulta bastante difícil aportar pruebas sólidas de un descenso en las puntuaciones de las pruebas de evaluación de las destrezas básicas. En Estados Unidos parecen darse algunos indicios en este sentido pero incluso en ese país, caracterizado por su larga tradición en este tipo de mediciones, los resultados plantean dificultades de interpretación.

blico sobre la educación. Como hemos indicado; en una economía estancada la implantación de las reformas se lleva a cabo a fin de aumentar la eficiencia. En el sector educativo esto aparece reflejado en las exigencias de que se evalúe la educación. Ahora bien, estas demandas de una mayor eficiencia han de entenderse en relación a una pérdida de confianza en la educación. Cuantas más evaluaciones se realizan del sistema educativo, más problemas se detectan en él.

De forma simultánea, y esto lo trataremos más adelante, los fines de la educación se definen cada vez más mediante negociaciones con distintos grupos de interés, lo que conduce a un sistema político más cooperativo que produce fines abstractos. Ello significa una multiplicación del número de evaluaciones y que éstas sean más difíciles de interpretar. Las afirmaciones de que los alumnos salen del sistema educativo con una formación cada vez más pobre pueden considerarse en parte una consecuencia de tal situación. De hecho, las comparaciones que se hacen en muchos de los debates públicos actuales sobre la calidad de la educación, cuando se afirma que las puntuaciones de los alumnos son cada vez más bajas, resultan muy problemáticas. Estas afirmaciones parecen más bien reflejar los intereses de distintos grupos en la asignación de fines a la educación; fines que, según indican los resultados de las evaluaciones realizadas, no se han alcanzado.

Las críticas vertidas contra la educación y sus niveles de calidad, que en parte se basan en los resultados de los procesos de evaluación, han reforzado la creencia en la posibilidad de un sistema educativo planificado racionalmente. Dicha posibilidad raras veces es cuestionada. Por el contrario, la racionalidad del período expansivo parece haber adoptado ahora la forma de una ideología.

La racionalidad clásica, construida sobre la relación entre objetivos y medios, parece haber sido sustituida por una ideología de la racionalidad. Quizá un ídolo del mercado, por citar nuevamente a Bacon. O, en palabras de Jürgen Habermas: «La 'racionalización' progresiva de la sociedad está ligada a la institucionalización del desarrollo científico y técnico. En la medida en que la ciencia y la tecnología impregnan las antiguas legitimaciones. La secularización y el 'desencanto' de las concepciones del mundo orientadas a la acción, de la totalidad de la tradición cultural, son el anverso de la 'racio-

nalidad' creciente de la acción social» (3). Las críticas contra la viabilidad de la planificación y puesta en práctica racional de las reformas han encontrado respuesta en la confianza depositada en las nuevas tecnologías educativas y métodos de evaluación. La racionalidad queda garantizada por el uso de instrumentos y técnicas adecuados.

Así pues, aunque de forma muy aproximada, podemos apreciar cómo distintos factores han confluído para configurar una base desde la que se vierten las críticas contra la educación: disminución del gasto público, problemas de administración y aplicación de las reformas estatales, y demandas y reivindicaciones planteadas a la educación. A su vez, estas críticas repercuten en los problemas de formulación y puesta en práctica de los cambios en los sistemas educativos haciéndolos más complejos. Las exigencias de una mayor calidad de la educación tienen su origen en la existencia de límites reales que los procesos de cambio no pueden ignorar.

Pero al mismo tiempo que se hacen estas afirmaciones conviene indicar ciertos cambios acaecidos en la sociedad que han hecho que se planteen nuevos desafíos a la educación. Norman Goble, Secretario General de la Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza (WCOTP) clasifica dichos desafíos en dos grupos: de finalidad y de métodos. «La crisis de finalidad es en gran parte un reflejo del doloroso proceso de ajuste que está teniendo lugar en el sistema capitalista en el que operan las economías de Europa. El capitalismo ha encontrado grandes dificultades para adaptarse a la pérdida de equilibrio que supuso la descolonización y la aparición de industrias en las antiguas colonias. La respuesta del capitalismo ha sido incrementar la escala de sus operaciones al nivel supranacional. Pero con ello gran parte de la actividad económica significativa se ha sustraído al control político, ya que no existe una autoridad política internacional. Esto ha planteado una serie de difíciles cuestiones sobre el futuro del estado-nación, sobre la posibilidad de una soberanía nacional real y sobre la viabilidad de ejercer un control democrático sobre quienes detentan el poder real. Estos problemas han encontrado eco en el debate que está teniendo lugar sobre la estructura y el poder futuros de la Comuni-

(3) Habermas, J., *Technik und wissenschaft als ideologien*. Frankfurt, Suhrkamp Verlag, 1968. (*Ciencia y técnica como ideologías*. Madrid, Tecnos, 1984).

dad Económica Europea. Cuando se piensa que en Europa se encuentran las dos terceras partes de las democracias constitucionales del mundo, y se observa cuán a menudo organismos como el Consejo de Europa y las Comunidades Europeas afirman que la educación debe encargarse de mantener la tradición democrática, hay que reconocer que todo este proceso tiene unos efectos considerables sobre el sistema educativo.

La tendencia a la internacionalización de la economía está modificando los papeles tradicionales de los países como productores y consumidores y, en consecuencia, los estilos de vida y expectativas de las personas que viven en ellos. De hecho, esto está siendo reforzado por las reacciones de los gobiernos, cuyos afanes por «racionalizar las estructuras e interrelaciones de sus economías no es sino un intento de aliviar los dolorosos efectos de unos cambios convulsivos sobre los que no tienen ningún control» (4).

Administración y reformas políticas

Contemplando las investigaciones de los últimos años en el área de las ciencias políticas, se observa un cierto consenso entre los expertos, pese a lo diferentes que puedan ser sus puntos de partida, respecto a que la administración pública se encuentra en una situación difícil. Marxistas y neoconservadores, así como otros investigadores de orientación más tradicional, parecen mostrarse de acuerdo en que las tareas de la administración pública cada vez resultan más complicadas (5).

Estos investigadores han llegado a la conclusión de que la adopción de decisiones racionales raras veces es posible y que cuando éstas por fin se toman, generalmente no pueden llevarse a la práctica (6).

(4) Goble, N.M., *New challenges for teachers and teacher education*. Comunicación abierta al seminario del WCOTP-Consejo de Europa celebrado en Estrasburgo entre el 28 y 30 de abril de 1986.

(5) Ni siquiera los tecnócratas de la planificación más pertinaces se niegan a reconocer los problemas de la administración pública. Véase, por ejemplo, Dror, Y., «Social policy in a period of decrement: A perspective», en *The welfare state in crisis*. París, OCDE, 1981, págs 260 y ss.

(6) El análisis y los comentarios que aparecen a continuación se basan en: Lindensjö, B. y Lundgren, U. P., *Politisk styrning och utbildningsreformer* (Gobierno político y reformas educativas), Estocolmo, Liber, 1986.

Evidentemente, este consenso deja de existir cuando se trata de explicar los problemas de la administración pública y la implantación de las reformas. Algunos investigadores cuestionan la posibilidad de gobernar con las actuales estrategias. Otros utilizan en sus análisis conceptos como el agotamiento de la capacidad de gobierno. Estos últimos parten del hecho de que los instrumentos políticos pueden ser renovados y defienden la aplicación de nuevas estrategias.

Por supuesto, en cualquier debate en el que se afirme la existencia de problemas en la administración pública es importante especificar los conceptos básicos referidos al gobierno. En el debate que tiene lugar en el seno de las ciencias políticas sobre los problemas de la administración de las sociedades del bienestar, el uso de los conceptos varía, y por ello las discusiones tienden a adquirir un carácter abstracto. Con todo, algunos aspectos de dicho debate son relevantes en este contexto y, en consecuencia, debemos tenerlo en cuenta.

Algunas explicaciones de por qué existen problemas en la administración pública se centran en el sujeto gobernante. Lo que esto significa no siempre resulta claro. Aquí limitaremos nuestro tratamiento de la cuestión a dos posibles interpretaciones, a saber, el liderazgo político y la organización del estado en general, y la administración educativa en particular.

El liderazgo político

En el análisis de los problemas de la administración pública se entiende que el sujeto gobernante es el gobierno político (la mayoría parlamentaria y el gobierno y, a veces, el aparato del estado en su totalidad). Dicho sujeto se caracteriza por una debilidad progresiva y, a veces, por su incapacidad para gobernar. Para algunos, esto se explica por la escisión de los partidos en pequeñas fracciones, lo que ha hecho necesaria la formación de coaliciones frágiles (7). Así, se sostiene que la tradicional fortaleza de los gobiernos, y su capacidad de rechazar las demandas exteriores se han perdido. Ello ha traído como consecuencia una «sensibilidad» cada vez mayor ante los grupos poderosos y de presión, lo cual a su vez ha provocado un crecimiento incontrolado de las demandas planteadas a las instancias decisorias.

(7) Véase, por ejemplo, Crozier, M., *The governability of West European society*. Essex, Universidad de Essex, 1977.

La iniciativa de las reformas parece haberse desplazado desde los organismos políticos a otros grupos. Los pequeños colectivos marginales situados entre los bloques políticos pueden llevar a la oposición a realizar demasiadas promesas, mientras que el gobierno se ve constreñido por condicionantes económicos. Por lo que se refiere a la política educativa, en un momento en que la educación está perdiendo legitimidad y la sociedad confía cada vez menos ella, la interacción entre los grupos políticos y los distintos grupos de interés puede generar un clima de resultados catastróficos. Las críticas vertidas contra la educación, aunque carezcan de fundamento, pueden ser causa de un acusado aumento de las demandas planteadas al sistema educativo, para cuya satisfacción no se dispone de suficientes recursos. En suma, puede considerarse que la iniciativa de las reformas ha pasado de los organismos elegidos políticamente a otros grupos sociales.

«La calidad y eficacia de la educación en Europa dependerá de que se consigan eliminar los temores imaginarios que obstaculizan la búsqueda de soluciones realistas a los problemas de la escuela y de la formación del profesorado. Si no se pone fin a todos estos mitos, el sistema educativo seguirá siendo un campo cerrado de discusiones estériles: los profesores perderán la tenacidad y la motivación que precisan para realizar los cambios cualitativos necesarios y adaptarse a la complejidad creciente de sus roles y deberes. La tendencia a hacer de los docentes el blanco de las críticas debe moderarse, y erradicarse cualquier mito sobre una supuesta 'época dorada' de la educación que tuvo lugar en algún tiempo pasado. Se deben controlar los procesos causantes de la continua ampliación de los currículos y de la imposición de obligaciones cada vez más pesadas a los profesores y a los jóvenes.

Por otra parte, en una situación en que los hechos se reconocen de modo más satisfactorio y las ideas se plantean radicalmente y en forma de disyuntivas, es necesario que las medidas organizativas se apliquen con cuidado y perseverancia, haciendo menos rígidos los horarios escolares y permitiendo que los sistemas de enseñanza y evaluación se apliquen de manera flexible y diferenciada. Se debe desarrollar una ingeniería de la educación surgida de los resultados de las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos y destrezas. La concepción de formación continua del profesorado debe orientarse a brindar a los protagonistas de la educación y de la cultura un fundamento sólido para sus iniciativas

y responsabilidades; esto supone también que se amplíe dicha formación. La humillante 'meritocracia' ha de ser sustituida por unas instituciones escolares y universitarias dedicadas a favorecer el desarrollo de la amplia gama de aptitudes y cualidades esenciales para todos los sectores de la vida económica, social e intelectual de los países de Europa» (8).

Administración educativa

Muchos de los cambios que venimos indicando son sólo una parte de las transformaciones más complejas que están teniendo lugar en las condiciones del liderazgo político. Existen razones (en este contexto) para que se dirija la atención al fenómeno de diferenciación dentro del aparato del estado. Para poder controlar el desarrollo hacia los fines marcados por las instancias políticas, la administración educativa ha de ser capaz de clasificar dichos fines por orden de importancia, establecer prioridades, identificar cursos de acción alternativos para su consecución y seleccionar la vía más adecuada en el marco de las circunstancias económicas de cada caso. La paradoja de esta organización racional es que exige una gran especialización y división del trabajo y necesita apoyarse en grupos profesionales, todo lo cual va contra el fundamento de una toma de decisiones racional. Esta especialización tiene como consecuencia la división en el seno de la organización misma, con el riesgo que esto entraña de perder de vista la perspectiva general imprescindible para una adopción de decisiones que pretenda ser racional. Precisamente es en este marco donde hay que entender la afirmación que hacíamos antes cuando señalábamos que la utilización de los antiguos modelos de planificación desarrollados en el período de expansión de los sistemas educativos no podían ya emplearse en una época de restricciones económicas. En el período expansivo la especialización de la administración era una solución práctica. Pero, enfrentada a la necesidad de tomar un nuevo tipo de decisiones, la organización existente ya no es capaz de actuar de forma racional.

La administración educativa parece estar compuesta por un conglomerado de intereses de distintos sectores, intereses que a veces entran en contradicción. Este es el marco en el que se ha de desarrollar una planificación más exhaustiva y a largo plazo. En una economía

(8) De Peretti, A., *What is in question? the teacher, the school or culture itself?* Estrasburgo, Consejo de Europa, AS/Cult (38) 11, 29 de abril de 1986.

en recesión los diversos sectores se ven forzados a competir entre sí. Como resultado de esta competencia, puede suceder que se amplíen los fines de la educación a fin de que el sector educativo parezca tan importante y competitivo como los demás.

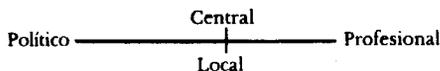
Muchos investigadores (9) señalan que el sujeto gobernante tiene problemas para tomar la iniciativa de una política activa de reformas. Existen ejemplos de un proceso de fragmentación de la administración educativa que dan origen a una serie de problemas relativos a la planificación general y a la capacidad de dominar conjuntos complejos de problemas interrelacionados. Se observan asimismo tendencias hacia una mayor asunción de competencias políticas por parte de la propia administración.

En numerosos estados europeos se aprecia en la actualidad una tendencia a la descentralización. En Francia, con una larga tradición de centralismo en la administración educativa (10), se está produciendo una descentralización que afecta, entre otras cosas, a la administración de las escuelas. En Noruega, por poner otro ejemplo, se ha implantado una reforma de algún modo radical, orientada a la descentralización de las competencias económicas. También en Finlandia está implantándose un amplio proceso descentralizador. Por su parte, Inglaterra parece ser una de las excepciones a la tendencia general.

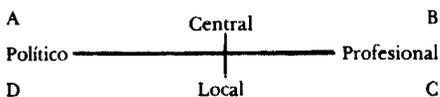
Estos movimientos descentralizadores pueden ser interpretados como una forma de solucionar los problemas que hemos venido señalando.

No obstante, la descentralización del sistema educativo sitúa en primer plano el equilibrio entre el poder político y profesional sobre la educación. La administración de un sistema educativo puede analizarse en dos dimensiones.

Por una parte está la cuestión de *dónde* se encuentra el poder. Por otra, quién lo ejerce. Ambas dimensiones pueden ilustrarse gráficamente como sigue:



Esta distinción apunta a cuatro modelos de gestión y control de la educación:



Las sociedades que atraviesan un período turbulento y experimentan una rápida sucesión de cambios tecnológicos, culturales y sociales como resultado de un ritmo de desarrollo acelerado, exigen mucho de los recursos económicos del sector público. En una economía en recesión, gran parte de dichos recursos se utilizan para las medidas políticas anticíclicas. Al mismo tiempo, los recursos son necesarios para hacer realidad las reformas. La conciliación de estas dos exigencias requiere un enfoque considerablemente innovador en los planos político y administrativo (11).

Puesto que el estado depende de la recaudación de impuestos y la concesión de créditos, precisa basarse en su fuerza política para impulsar la economía. Según el enfoque político tradicional los problemas agudos son susceptibles de solución, y se responde a las demandas que se plantean aceptándolas o rechazándolas. Esta política de reacciones es suficiente cuando el cambio económico, tecnológico y social se produce lentamente, el desarrollo económico es estable y las demandas políticas son modestas. El acelerado ritmo de cambio de las sociedades contemporáneas requiere sin embargo la capacidad de abordar los problemas anticipándose a ellos. No obstante, esto supone la existencia de posibilidades inéditas de acceder a la información mediante recursos de un nuevo tipo.

Un medio de renovar los recursos para obtener información es, evidentemente, la descentralización, trasladar la toma de decisiones desde el centro a la periferia. En el nivel local

(11) Véase, por ejemplo, Mayntz, R. y Scharpf, F.; *Policy making in the German Federal Bureaucracy*. Amsterdam, Elsevier, 1975

Metcalf, L.; «Policy making in turbulent environments», en Mayntz, K. y Scharpf, F., *Interorganizational policy-making*. Londres, Sage, 1978.

Scharpf, F.; *Planung als politischer Prozess*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1975.

Scharpf, F.; «Public organisation and the weakening of the welfare state». *Europe Journal of Political Research* 6, 1977.

(9) Véase, por ejemplo, Wildavsky, A., *Speaking truth to power. The art and craft of policy analysis*. Boston, Little Brown and Co., 1979.

(10) Véase, por ejemplo, Legrand, L., «The present state of educational research in France», en Nisbet, J. y Nisbet, S. (comps), *World yearbook of education. 1985: Research policy and practice*. Londres, Kogan Page. Nueva York, Nichols Publishing, 1985, págs. 95-102.

es posible comprobar las soluciones e ideas nuevos modelos. Al mismo tiempo, esto significa que las unidades administrativas centrales tienen que estar dispuestas a ceder parte de su poder. Sin embargo, los experimentos locales entrañan el riesgo de que surjan nuevas demandas para que sea la instancia central la encargada de poner en práctica las soluciones dadas en los modelos de nivel local.

Lo que supone una novedad, si se la compara con el período de expansión, es la necesidad de disponer de información sobre los problemas que se prevén en el nivel local. Pero si las unidades administrativas centrales siguen desarrollando una política de reacciones a situaciones consumadas y sólo se ocupan de los problemas cuando éstos se han agudizado y utilizando rutinas establecidas, la descentralización resultará insuficiente. Una administración pública activa debe ocuparse de los problemas que surgen de su falta de coordinación, que a su vez es consecuencia de la fragmentación que tiene lugar en su seno. Sin embargo, aunque los problemas trascienden los límites de los distintos sectores, la administración sigue con sus divisiones claramente definidas.

La autoridad política de un gobierno y de su administración brota de dos elementos: su eficacia y el consenso público (12). Es evidente que, ambos factores están positivamente relacionados. Sin embargo, a veces pueden también entrar en conflicto. Con el fin de garantizar el consenso de los electores, se ha formado un número cada vez mayor de grupos de interés y asociaciones. Pero semejante estrategia puede dar origen a nuevos problemas. Cuantas más organizaciones se creen, serán necesarias más negociaciones para recabar apoyo para una vía de acción o de una reforma. En este caso, se crea un contexto de negociación cooperativo el cual, a su vez, puede dar como resultado la indiferencia y la no participación: los ciudadanos se desmotivan (13).

Este problema parece bastante frecuente en las administraciones educativas modernas y, algunas veces, es causa de que los documentos gubernamentales muestren un alto grado de abstracción, con el cual se pretende dar cabida

a varias interpretaciones. También conduce a compromisos que, para los «burócratas de a pie», es decir, los profesores, resultan considerablemente difíciles de interpretar.

V. ESTABILIDAD Y CAMBIO EN EDUCACION

Si distinguimos el ámbito de la definición política del ámbito de la aplicación de las políticas formuladas, se observa una separación entre los dos (1) que, en opinión de algunos investigadores, está aumentando. Los problemas de las sociedades contemporáneas dan origen a una política educativa basada en asignar numerosos fines a la educación. Existe la tendencia a lo que podría denominarse «pedagogización» de los problemas o, en otras palabras, a suponer que los problemas sociales se resolverán gracias a la educación. Al tiempo que se articulan nuevos fines, tiene lugar una tendencia a la aparición de más agentes en el ámbito de la definición de las políticas y, por lo tanto, a que aumente el número de compromisos. Asimismo, disminuye la confianza en la educación, lo que agrava los problemas en el seno de la administración educativa. Es en este contexto donde se aprecia la citada separación entre los ámbitos de definición y de aplicación de las políticas.

La historia de la educación contemporánea está repleta de cambios. El proceso expansivo de la educación supuso, en muchos países, que el período de escolaridad superase los diez años, y en ocasiones llegara a los trece. Medio siglo atrás, la mayoría de los niños permanecían en la escuela unos seis años, y a veces sólo cuatro. Este cambio espectacular ha provocado grandes transformaciones en los currículos. No obstante, la unidad básica de enseñanza, el aula, no ha experimentado apenas variaciones en todo este período. La expansión de la educación trajo consigo una prolongación de la edad escolar y una diversificación de la oferta educativa; sin embargo, se introdujeron pocos cambios en el marco inmediato de la docencia: tamaño de las clases, períodos de enseñanza, etc.

(12) Véase, por ejemplo, Rose, R. (comp.), *Challenge to governance. Studies in overloaded politics*. Londres, Sage, 1980.

(13) Compárese con Rose, R., «The nature of challenge», en Rose, R. (comp.), *Challenge to governance. Studies in overloaded politics*. Londres, Sage, 1980, págs. 9-10.

(1) Lundgren, U.P.; «Between schooling and education. Notes on curriculum change within the second generation of school reforms in Sweden». Comunicación a la reunión anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, Nueva York, marzo de 1982. Washington, *Educational Research Information Centre*, ed. 218 193, 1982.

Para comentar los aspectos de la estabilidad y el cambio educativos desde la perspectiva que acabamos de proponer, empezaremos considerando los cambios producidos en la enseñanza, tal como ésta tiene lugar en las aulas.

La enseñanza en el aula

En 1969, dos investigadores americanos publicaron un artículo basado en observaciones efectuadas en clases escolares durante un período de cincuenta años (2). «Los estudios que hemos considerado muestran una notable estabilidad de las pautas de comportamiento verbal en el aula durante el último medio siglo, a pesar de que las sucesivas generaciones de educadores, por encima de sus diferencias, han condenado los modelos instructivos de preguntas y respuestas rápidas. Esto abre algunas líneas de investigación interesantes. Por ejemplo, ¿qué tiene la práctica de la recitación de las respuestas que la hace tan afortunada en su lucha evolutiva contra otros métodos más recomendados? Es decir, ¿qué necesidades de supervivencia de los docentes quedan cubiertas con dicha práctica?» (3). La clasificación que estos autores hacen del discurso del aula ha sido utilizada posteriormente por otros investigadores. Esta circunstancia hace que, en cierta medida, puedan compararse las prácticas de enseñanza de Bélgica (4), la República Federal de Alemania (5), Finlandia (6), Portugal (7) y Suecia (8). Pese a que algunos de estos estudios

datan de hace una década (otros son más recientes), se puede concluir que «muestran una notable estabilidad de las pautas de comportamiento verbal en el aula» en los distintos países y sistemas educativos (9). Las comparaciones de este tipo resultan problemáticas cuando se trata de obtener conclusiones generales. Sin embargo, cabe afirmar que la enseñanza impartida en las aulas escolares muestra una pauta general, con independencia de los sistemas educativos (cuando la comparación se hace con los mismos grupos de edad): esta práctica es la recitación.

Una posible explicación es que el marco de la enseñanza no ha cambiado de forma tan acusada como el sistema educativo (10) y que las exigencias planteadas al profesor en el contexto del aula provocan la aparición de una pauta instructiva determinada. Si esta explicación tiene algo de verdad, puede afirmarse que la situación de enseñanza es mucho más estable que el nivel del sistema educativo y los enunciados normativos sobre cómo debe ser la educación. Semejante conclusión, sin embargo, es muy provisional. Existen pocos estudios sobre la enseñanza en el aula que hayan utilizado la misma metodología y sean por tanto comparables.

Sin embargo, y pese a todo lo dicho, las ideas sobre la implantación de reformas parecen basarse en la creencia de que es posible llevar a la práctica cualquier cambio educativo formulado en una política.

Aun cuando las investigaciones realizadas sólo ofrecen indicios, éstos apuntan a que cuanto más nos aproximamos a la situación de enseñanza, más estables son los procesos educativos, mientras que cuanto más nos alejamos de ésta y consideramos la evolución política y organizativa en el nivel de los sistemas educativos, más parece cambiar la educación. Así

(9) Basado únicamente en estudios en los que se ha utilizado el sistema de clasificación desarrollado por el profesor Arno Bellack y su equipo de investigadores. Véase Bellack, A. y cols.: *The language of the classroom*. Nueva York, Teachers College Press, Columbia University, 1966.

Las investigaciones basadas en las observaciones en el aula son bastante numerosas en la actualidad; sin embargo, la mayoría se han realizado en Estados Unidos. Véase, por ejemplo; Witrock, N. (comp.), *Third handbook of research on teaching*. Chicago; Rand McNally, 1984.

(10) Compárese: Lundgren, U.P.; *Model analysis of pedagogical processes*, edición revisada. Lund: CWK/Gleerup, 1980.

(2) Hoetker, J. y Ahlbrandt, P.A. Jr.; «The persistence of recitation», *American Educational Research Journal*, vol. 6, núm. 2, 1969, 145-167.

(3) *Op. cit.*, pág. 163.

(4) De Landsheere, G. y Bayer, G.; *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe*. Bruselas, Ministerio de Educación Nacional y Cultura, documento núm. 21, 1970.

(5) Spanhel, D.; *Die Sprache des Lehrers*. Düsseldorf; Pädagogischer Verlag Schwann, 1971.

(6) Koskenniemi, M. y Komulainen, E.; *Investigations into the instructional process*. Helsinki; Instituto de Educación, Universidad de Helsinki, Research Bulletin núm. 39, 1974.

(7) Pedro, E.; *Social stratification and classroom discourse*. Instituto de Investigación de Estocolmo, *Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction* núm. 6. Lund; CWK/Gleerup/Liber, 1981.

Pedro, E.; *O discurso na aula. Uma análise sociolinguística de prática escolar em Portugal*. Lisboa; Edições Rolim, 1984.

(8) Gustafsson, C.; *Classroom interaction*. Instituto de Investigación de Estocolmo, *Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction*, núm. 1. Lund; CWK/Gleerup/Liber, 1977.

pues, si colocamos el centro de un sistema educativo en las aulas escolares, las transformaciones y cambios son lentos, y aumentan a medida que nos desplazamos hacia la periferia.

Entre el sistema educativo y la enseñanza escolar

Al considerar la administración de la educación, identificábamos tres factores importantes para la comprensión de las causas de los cambios educativos.

Ningún sistema educativo funciona en un vacío social, a pesar de que, en palabras del economista americano Gintis: «Las reformas educativas caen generalmente en el error de tratar el sistema escolar como si existiera en un vacío social» (11). La sociedad influye en la escuela al menos de cuatro formas:

Primera, directamente, a través de los niños y jóvenes escolarizados.

Segunda, indirectamente, a través del sistema político: en las elecciones y en el apoyo a una política educativa concreta.

Tercera, indirectamente, a través de los distintos grupos de interés, como asociaciones de padres, sindicatos, etc.

Cuarta, a través de los mismos profesores: los estratos sociales de que provienen y la naturaleza de las aptitudes que se les exigen.

Al hablar de formas indirectas entendemos que la influencia se canaliza a través del aparato del estado o de alguna otra organización. Tiene por tanto efectos en la administración del sistema escolar. En principio, esta última puede realizarse de tres modos:

1. Mediante la regulación de la economía de la educación.
2. Mediante cambios en las leyes en materia de educación.
3. Mediante cambios en los fines y contenidos de la educación.

Estos tres factores o mecanismos de gestión (los sistemas regulativos económico, legal e ideológico) difieren en sus efectos, en función

(11) Gintis, H.; «Towards a political economy of education: a radical critique of Ivan Illich's de-schooling society». *Harvard Educational Review*, vol. 42 (1) 1972, 70-96, pág. 72

Compárese también Kallos, D. y Lundgren, U.P.; *Curriculum as a pedagogical problem*. Instituto de Educación de Estocolmo, *Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction* núm. 4. Lund; CWK/Gleerup/Liber, 1979.

del grado de centralización o descentralización del sistema escolar. En algunos países, los efectos indirectos de la sociedad se sienten inmediatamente en las escuelas, mientras que en otros son canalizados a través de los organismos políticos centrales y los organismos administrativos centrales y regionales. Pero con independencia de las tradiciones de centralización o descentralización, los efectos indirectos de la sociedad sobre la educación se filtran a través de las instituciones formales.

Además de por estos tres factores, los sistemas educativos pueden estar influidos por la formación del profesorado. Esta última siempre se ha utilizado como instrumento de reforma. No obstante, los efectos de los cambios en la formación del profesorado sólo son apreciables a largo plazo. La formación inicial, teniendo en cuenta la elevada medida de edad del profesorado en su conjunto, resulta un medio poco eficaz de orientar el cambio educativo; sucede lo contrario con la formación en el servicio o formación continua, que cada vez se emplea más en respuesta a las nuevas exigencias y desafíos planteados en el ámbito de la educación (12).

La influencia directa es la que ejercen directamente los escolares y sus padres en la situación de enseñanza.

Si se considera que las influencias directa e indirecta de la sociedad son dos factores que repercuten en la educación, es importante añadir un tercero, a saber, el debate y el discurso públicos. Hasta cierto punto, la pregunta de por qué en ciertos momentos surgen determinadas actitudes hacia la educación, ha de entenderse relacionada con la formación de la opinión pública. Los grupos de interés y las personas con acceso a los medios de comunicación pueden tener un influjo que supere con creces al que ejercen sistemáticamente los ciudadanos a través de instituciones formales como los consejos escolares. Como es lógico, estos factores están interrelacionados e interactúan de forma dinámica. El debate a que nos hemos referido anteriormente sobre la calidad de la educación ilustra cómo se articula el descontento creando una presión política.

Un cuarto factor importante para comprender si es posible transformar la educación, lo hemos expuesto ya: se trata de las tradiciones

(12) Véase además Neave, G.; *Challenges met: Trends in teacher education 1975-1985*. En *National Reports on Teacher Education*. Estrasburgo, Consejo de Europa, M ED-15-4, 1987.

educativas. La educación recibida por los profesores y cómo éstos identifican su trabajo con ciertos fines y contenidos, pueden considerarse filtros a través de los cuales pasan los distintos tipos de influencia social. Un cambio en las condiciones de la enseñanza que afecte a la práctica docente supone siempre que parte de las destrezas de conocimientos adquiridos con anterioridad por los profesores tienen que ser sustituidos. Como en toda organización social, los sujetos que trabajan en su base, que dan forma a los procesos reales, tienden a defender sus antiguas estrategias y reglas prácticas. Este no es en sí un mecanismo conservador sino más bien un medio de supervivencia. Cualquier cambio adoptado en las rutinas, métodos y procedimientos debe, para ser aceptado, ofrecer ventajas claras con respecto a las rutinas, métodos y procedimientos anteriores. En consecuencia, las presiones favorables a la tradición tienen mucha mayor fuerza que las que intentan modificarla.

Contemplando la cuestión de la estabilidad y el cambio en educación desde el punto de vista de la unidad instructiva, es decir, desde el aula, se detecta la presencia de una paradoja. Cuanto más numerosos son los problemas sociales que afectan a las vidas de los niños, más importancia adquiere la escuela y que ésta brinde un entorno estable en el que las normas sean claras y la vida cotidiana predecible. Al mismo tiempo, la rapidez de las transformaciones sociales exige que el sistema escolar se adapte a las nuevas necesidades. En resumen, el dilema consiste en que este tipo de situación, característica de numerosas sociedades, exige simultáneamente cambios en los sistemas educativos y estabilidad en las unidades de trabajo, es decir, en las unidades de enseñanza que son las aulas.

A la luz del análisis de la constitución de las escuelas hemos abordado la cuestión del cambio educativo y la resistencia a dicho cambio. Las analogías son a veces útiles y a veces engañosas. Las relaciones dinámicas entre los distintos factores pueden expresarse con la analogía de una rueda en movimiento, en la que la unidad instructiva (por ejemplo, la clase) se situaría en su eje y las demandas públicas y reformas educativas en la llanta. La velocidad de rotación en el eje es menor que la de la llanta pero, aunque la rueda gire lentamente ambos se mueven.

VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Existen numerosos problemas en el área de la educación que son más o menos permanentes. En algunas ocasiones parecen nuevos porque se expresan de forma inédita o adoptan una apariencia diferente. Otros se relacionan más con el momento en el que se plantean. La selección de los contenidos de enseñanza y la relación de éstos con el mundo exterior pueden considerarse problemas permanentes que han sido afrontados de diferentes formas en distintos momentos de la historia. Un ejemplo ya citado es la transformación de la educación ocurrida a principios de siglo. Volvamos a la conferencia pronunciada por Dewey en 1899, en la que se expone el aumento del conocimiento y su distribución: «Si retrocedemos unos pocos siglos encontramos que, a efectos prácticos, existe un monopolio del aprendizaje. El término posesión del conocimiento era realmente afortunado en este sentido. El aprendizaje estaba ligado a la clase social. Esto era necesariamente un resultado de las condiciones sociales. No existía medio alguno por el que la mayoría pudiera acceder a los recursos intelectuales, que eran almacenados y resguardados en manuscritos» (1). Esta cita podría perfectamente corresponder a alguna conferencia actual sobre las promesas de la nueva tecnología de la información.

La pregunta de cuáles son los nuevos desafíos puede abordarse dividiéndola en dos: qué es un desafío y qué es nuevo. Con relación a lo segundo, la pregunta es a su vez doble: ¿Qué es realmente nuevo y qué cosas sólo parecen serlo?

La lista de los desafíos planteados a los profesores y a la formación del profesorado no es infinita, pero sí larga. La cuestión no es identificar fenómenos aislados que constituyan desafíos sino determinar los problemas que afronta la educación derivados de los cambios a los que ésta puede responder. El análisis y los comentarios realizados hasta ahora nos aportan un fondo sobre el que caracterizar la complejidad de la educación y del mundo que la rodea.

Un modelo estructurador

A fin de organizar el análisis y explicar las conclusiones y recomendaciones que pretende-

(1) Dewey, J., *The school and society*. Publicado en Dworkin, M. S.; *Dewey and education. Selections*. Nueva York; Teacher College Press, Columbia University, 1967, pág. 46.

mos ofrecer, presentaremos un modelo que resume lo expuesto hasta ahora.

Establecíamos al principio una distinción entre los desafíos planteados fuera y dentro de la educación. Dicha distinción será el centro del modelo, aunque aquí sustituiremos «desafíos» por «cambios». Partiendo de la consideración de estos cambios, identificaremos algunos desafíos importantes. En el análisis se puso el acento en la gestión y administración de la educación, así como en el desarrollo de ésta y en la formación de las tradiciones educativas.

De esta forma, disponemos de tres bloques principales de análisis que podemos combinar:

La gestión y administración de la educación	
Cambios	desafíos
El desarrollo de la educación	
Fuera de la educación	

El sistema educativo	
Cambios	desafíos

Si tomamos cada uno de los tres componentes del exterior del sistema educativo y los relacionamos con éste último, se pone de manifiesto cómo los distintos cambios se traducen en desafíos planteados a los profesores y a la educación en general.

Hemos comentado ya varios aspectos de los cambios ocurridos en el sistema de gestión y/o la administración de la educación. Los más importantes son:

- Cambios de la estructura administrativa y las estrategias de reforma: tendencia general a la descentralización.
- Contracción económica.
- Cambios de la opinión pública sobre la educación; multiplicación de las demandas al sistema educativo, que a menudo entran en conflicto.

Estos cambios se traducen en desafíos planteados al trabajo docente. Aumenta la importancia del nivel local en cuanto al desarrollo escolar y curricular y a las nuevas experiencias educativas. A su vez, dichos desafíos han de afrontarse con una nueva identidad profesional que no sólo se relaciona con las asignaturas que se enseñan o la edad de los alumnos, sino con el desarrollo mismo de la escuela. Existe la necesidad urgente de una base común para toda la formación del profesorado, así como una nueva forma de dirigir las instituciones educativas.

Hemos comentado los cambios en el entorno que rodea a la escuela. Los aspectos más importantes son:

- Las nuevas tecnologías de la información. Se presiona para que se enseñen la utilización de las nuevas tecnologías y sus consecuencias sociales pero también, y no menos importante, para que se apliquen dichas tecnologías al desarrollo de la enseñanza.
- Cambios de la estructura familiar. La sociedad pluricultural.
- Fuentes de aprendizaje alternativas.

Estos cambios representan desafíos para el desarrollo de los métodos y materiales de enseñanza. Las nuevas tecnologías, por ejemplo, brindan nuevas posibilidades de almacenamiento y uso de la información y, en consecuencia, para cambiar los materiales de enseñanza y los sistemas basados en el libro de texto.

La sociedad pluricultural genera también nuevos desafíos. Mientras se pide a las escuelas que se adapten más a los contextos locales, la sociedad misma se hace cada vez más diversa. Esta diferenciación del contexto cultural y social exige de los profesores nuevos conocimientos sobre la realidad social y cultural de los niños. Con la diversificación de la sociedad, es más importante que nunca que las escuelas impartan a sus alumnos algún tipo de base común. Al mismo tiempo, crece la presión ejercida por los distintos grupos sociales sobre la educación. De esta manera, los profesores necesitan, por una parte, profundizar sus conocimientos sobre las condiciones de la educación en la sociedad y, por otra, adquirir una gama de destrezas más amplia para manejar los conflictos y explicar y defender determinadas propuestas educativas. Asimismo, tienen que estar familiarizados con los métodos de evaluación de los proyectos de desarrollo locales.

El tercer bloque se relaciona con el desarrollo de la educación. Las tradiciones de la formación del profesorado y de los sistemas educativos son tal vez los principales desafíos a que se enfrenta la educación. Por lo que se refiere a los profesores y a la formación del profesorado, el reto principal lo constituye la intersección de los cambios habidos en la gestión y administración de la actividad educativa y en el exterior de ella, por una parte, y las tradiciones educativas y de la formación del profesorado por otra.

Teniendo presentes esta estructura y los análisis que ya hemos efectuado, pasaremos a exponer algunos de los desafíos fundamentales planteados, como base para las recomendaciones que propondremos.

Los profesores y la formación del profesorado

El proceso expansivo de la educación, así como la expansión económica, hizo aumentar el número de docentes. Como hemos indicado, se produjo una escasez de profesores, y personas no formadas ocuparon puestos de enseñanza. Se reformó la educación, cambiaron los currículos y los grupos sociales expresaron nuevas aspiraciones relacionadas con los sistemas educativos. Globalmente, estas transformaciones pueden considerarse un proceso de descalificación o desprofesionalización de los profesores. Estos perdieron parte de su voz en la sociedad, y el debate público sobre la educación fue asumido por políticos y expertos. Es discutible si los docentes han sido alguna vez profesionales. Sin embargo, si se adopta una definición de profesión simple (como la que hemos presentado), a saber, en términos de una formación prolongada y un ethos común, se puede afirmar que, a principios de este siglo, los docentes se estaban convirtiendo en profesionales. Se dilató su período de formación y el nuevo ethos se integró en las tradiciones educativas. Quizá esto sea más aplicable a los profesores de asignatura que a los de clase. El ethos de los primeros formaba parte de la responsabilidad ante la asignatura que cada uno representaba y las asignaturas escolares se relacionaban a su vez con las disciplinas científicas. Sin embargo, con las grandes reformas que se produjeron en numerosos países después de la segunda Guerra Mundial, esta relación entre las disciplinas científicas y las asignaturas escolares quedó debilitada. Los límites entre las materias escolares y dentro de ellas se hicieron más difusos. Se ampliaron los fines de la educación, para abarcar más que la transmisión de una determinada cantidad de conocimientos. Entraron en la escuela nuevos grupos de alumnos que ya no compartían unos antecedentes culturales comunes, a diferencia de los grupos seleccionados que habían ocupado las aulas en el pasado.

En este sentido, la profesión docente no se ha desarrollado hacia una mayor profesionalización sino hacia la desprofesionalización. Parte importante de este proceso (cuya comprensión es en cierta medida clave para saber cómo afrontar los nuevos desafíos) es el hecho de que las decisiones acerca de los objetivos, métodos y contenidos de enseñanza han dejado de ser, al menos en parte, competencia de los profesores. Así, la administración de la educación y la capacidad política para gestionar la actividad educativa tienen una importancia decisiva para que los docentes puedan desempeñar su trabajo. La descentralización que se produce actualmente en varios países con una fuerte administración central exige una nueva profesionalización de los enseñantes y una inver-

sión del proceso que ha configurado la profesión docente tal como hoy la conocemos.

Esta desprofesionalización ha supuesto una pérdida de status y prestigio reflejada tanto en el reclutamiento de los nuevos docentes como en la situación de la formación del profesorado.

El profesor Denis Lawton, director del Instituto de Educación de Londres, afirma que: «La enseñanza no suele atraer a los jóvenes intelectualmente más capaces...» y «De los que se han integrado en la profesión, demasiados no sirven para la enseñanza...» (2).

La expansión de la educación trajo consigo una determinada estructuración de los sistemas escolares. La profesión docente, que en muchos países brindaba una de las escasas oportunidades de movilidad social, se organiza actualmente en el seno de un sistema educativo complejo y jerárquico. Por otra parte, mientras que en el pasado, la actividad docente atraía en cierta medida a los jóvenes con talento, en la actualidad, y como señala con claridad el profesor Lawton, se ha feminizado, y las ganancias no han aumentado al mismo ritmo que en otras profesiones.

Desde este punto de vista, puede sostenerse que el desarrollo de la educación afectó al reclutamiento para el trabajo docente que afecta a la calidad de la prestación educativa. Al mismo tiempo que dicho desarrollo permitió una elevación considerable del nivel educativo de la sociedad, ha limitado en términos relativos, la posibilidad de aumentar la calidad de la enseñanza.

Parece como si la formación del profesorado no hubiera podido afrontar las consecuencias del desarrollo de la educación y preparar a unos docentes capaces de adaptarse a un sistema educativo caracterizado por reformas continuas. Es dentro de la formación del profesorado donde se reproducen las tradiciones educativas que hemos expuesto anteriormente. Un contexto de esta reproducción y de la permanencia de las tradiciones es la división de la formación del profesorado en «colleges», seminarios, escuelas normales y universidades. «Los estudios sobre el contexto de la formación del profesorado... transmiten sobre todo la impresión de que las políticas, estructuras y recursos institucionales que, según cabría esperar, deben fomentar la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado, parecen hacer lo contrario. La formación del profesorado inicial y con-

(2) Lawton, D.; *Teacher policies: recruitment, training and career structures*. Paris; OCDE: Documento para la conferencia conjunta Italia/OCDE sobre Calidad en la Educación -La función esencial de los profesores, 1986.

mutua no están bien servidas por un aparato institucional que desmiente una retórica en la que se declara la importancia de esa formación, pero que oculta las duras realidades de la enseñanza.

Las universidades no han hecho nunca unas inversiones en formación del profesorado que se correspondan al discurso sobre su importancia, y siguen sin hacerlas. La responsabilidad del desarrollo de estos programas no existe o es puramente nominal. Las investigaciones muestran que la idea de unificar la formación del profesorado es un mito y que la falta de conocimientos sobre la enseñanza no es en modo alguno la única, ni tal vez incluso la principal razón de la mediocre calidad de los programas existentes. Semejante estado de cosas, sumado a la falta de inversiones que lo remedien, no es, sin embargo, un fenómeno sorprendente si se considera el bajo status de los grupos clientes (los profesores y los niños), el predominio de las mujeres en la profesión y la falta de apoyo público a medidas correctoras de estas desigualdades.

El mundo de las escuelas primarias y secundarias tampoco proporciona un entorno más positivo para el aprendizaje de la función docente. Aunque muchos dirían que como mejor aprende un profesor es con la experiencia, son cada vez más numerosas las investigaciones que muestran que la experiencia normal de los profesores en las escuelas es, en el mejor de los casos, no formativa, y en el peor, deformativa. Los programas de formación del personal que podrían superar las limitaciones de la experiencia en el puesto de trabajo no están bien organizados ni cuentan con apoyo suficiente para cubrir las necesidades de los profesores en ejercicio.

Mientras tanto, el sistema de formación del profesorado, en la actualidad sometido a fuertes críticas, tiene una capacidad limitada de oponerse a la reforma. Esta, sin embargo, puede tener consecuencias positivas o negativas. Para evitar una repetición de los errores que tan frecuentemente se han cometido en el pasado, es esencial un grado suficiente de claridad y comprensión de la naturaleza del problema. Esta revisión de las investigaciones sobre la formación del profesorado indica que las circunstancias políticas y las consideraciones académicas pueden estar convergiendo para brindar más oportunidades de mejora que las existentes hasta hoy» (3).

La cita está tomada del resumen de una revisión de una serie de investigaciones sobre forma-

(3) Lenier, J.E.; *Research on teacher education*. East Lansing; the Institute for Research on Teaching, Universidad del Estado de Michigan, Occasional Paper núm. 80, 1984, págs. 132-133.

ción del profesorado realizadas principalmente en Estados Unidos. Pero la conclusión sería la misma si se considerasen las investigaciones efectuadas en el ámbito europeo. Esta circunstancia ilustra además el hecho de que los desafíos planteados a la educación y a los profesores reflejan la evolución general de las sociedades occidentales más que los problemas y retos característicos de países concretos.

Por otra parte, estas afirmaciones pueden ponerse en relación con las palabras de Norman Goble, Secretario General de la Conferencia Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza (WCOTP), en su discurso ante los representantes de las distintas organizaciones europeas de profesores durante una conferencia sobre los nuevos desafíos planteados a los profesores: «Tampoco es fácil en modo alguno cambiar el sistema de formación del profesorado, que debe avanzar de forma paralela a la escuela, o quizá un poco por delante de ella (aunque no demasiado: hemos destruido el celo de demasiados profesores jóvenes haciéndoles creer que sus enfoques innovadores serían bien recibidos en las escuelas cuando entrarán en ellas). Asimismo, la formación del profesorado está vinculada a la estructura de las calificaciones docentes, en las que todavía no han penetrado suficientemente los aires de la innovación.

Así pues, la estructura de la profesión docente, tanto en el pasado como en la actualidad, es una fuente de dificultades para la adaptación de la escuela a los nuevos desafíos. Es deplorable que la actual ofensiva de ciertos gobiernos, y de determinados grupos de presión que defienden sus propios intereses, contra el status de los profesores, así como la desconfianza que dicha ofensiva genera, están creando en algunos de nuestros países un obstáculo insuperable para el desarrollo de las investigaciones sobre el rol del profesor, la naturaleza del trabajo docente y las competencias y calificaciones en torno a las cuales debe estructurarse la profesión, investigaciones que son tan necesarias. Cuando no existe confianza mutua, no es posible que las partes se reúnan para realizar consultas» (4).

Educación para todos: ¿una nueva pedagogía?

Uno de los puntos principales del análisis de la educación realizado por John Dewey a principios

(4) Globe, N. M.; *New Challenges for teachers and teacher education*. Discurso de apertura del seminario organizado por la Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza (WOCTP)-Consejo de Europa en Estrasburgo, 28-30 de abril. Mimeografiado.

de siglo era que la sociedad moderna resultaba invisible para los niños en muchos aspectos, a causa de su desarrollo técnico y social. La tarea del educador era precisamente hacer visibles los procesos técnicos y sociales, lo que exigía profesores con una profunda formación, no sólo en lo que debían enseñar, sino en cómo enseñarlo. La validez del análisis de Dewey es evidente en la actualidad. El mundo con que se encuentran los jóvenes de hoy es confuso, no sólo técnica y políticamente, sino desde un punto de vista moral.

La educación para todos exige otra pedagogía de la que se necesita para la formación de un grupo seleccionado. La situación social de los niños y jóvenes es, como mínimo, compleja. Los grupos de socialización primarios, como la familia, son diferentes de los de hace un siglo. Para muchos, la escuela es el único lugar con una organización clara. A estas exigencias, o desafíos, hay que responder con una prolongación y profundización de la formación del profesorado, que capacite a los futuros docentes para afrontar de forma activa la existencia de un cuerpo de conocimientos cada vez mayor, es decir, de modo que se convierta en una base sólida para el desarrollo de las escuelas.

El problema de la sobrecarga de los currículos lo comparten la mayoría de los países. La formación del profesorado no ha de centrarse tan sólo en la enseñanza de los contenidos que se deben transmitir y los métodos de transmisión. *También debe aportar un contexto intelectual para comprender cómo el conocimiento puede ser seleccionado, organizado y transmitido.*

Parece como si gran parte de la formación del profesorado se hubiera centrado, durante el período de expansión, en cómo enseñar a los individuos en lugar de en cómo afrontar la cuestión de qué se entiende por conocimiento. Se perdieron de vista problemas como qué conocimientos son dignos de ser transmitidos y cómo aplicar las cuestiones intelectuales y morales a la enseñanza. La respuesta a la pregunta de cómo se debe enseñar está subordinada a la respuesta a *¿Qué merece la pena enseñarse?* Actualmente existe la tendencia a acentuar la fragmentación de la formación del profesorado, en lugar de a promover enfoques más amplios. Pero la calidad de la enseñanza es más que una simple cuestión de métodos. En una sociedad democrática, garantiza la igualdad de oportunidades en educación y una justicia igualitaria, así como el acceso a los conocimientos importantes para la vida.

El principal desafío: el sistema escolar

El análisis que hemos realizado puede resumirse como sigue:

Los sistemas educativos son construcciones sociales. Se han ido formando en el curso de la historia por diferentes razones y, en consecuencia, comprenden tradiciones distintas. En principio cabe distinguir dos corrientes principales vinculadas a dos sistemas escolares básicos. Uno de estos sistemas nació de la necesidad de servidores calificados que tenían la iglesia y el estado. El otro, de la necesidad de educar a los ciudadanos. Lo común a ambas tradiciones es la idea de que la educación se basa en la lectura y la escritura y de que el conocimiento está vinculado a los textos. Con el desarrollo de la educación, se observa un proceso por el que se integran estas dos tradiciones. No obstante, es importante identificarlas con sus diferencias para comprender la estabilidad y el cambio en la educación. Las dos tradiciones se reflejan con claridad en los contenidos y organización de la formación del profesorado.

Con el desarrollo del fenómeno educativo, las ideas sobre la educación se hicieron progresivamente más abstractas, y el lenguaje referido a ella cada vez más elaborado. Asimismo, se establecieron ciertos supuestos básicos que, en la actualidad, dominan incuestionablemente la identificación de los problemas educativos y las soluciones que se proponen. Uno de dichos supuestos es que el saber específicamente pedagógico y didáctico tiene su fundamento en la psicología y, más en concreto, en los conocimientos sobre el niño como individuo. Este último, en cuanto sujeto de aprendizaje, es la base de la pedagogía y la didáctica. Tal enfoque ha impedido, hasta cierto punto, la formación de los profesores en los aspectos del desarrollo de la escuela y del currículo, en el conocimiento de las condiciones sociales y culturales de la sociedad y en las cuestiones morales básicas.

El proceso expansivo experimentado por la educación en este siglo y especialmente en la posguerra, se llevó a cabo mediante una serie de reformas de amplio alcance, que hicieron más visible el papel de la política en el campo de la educación (esta última se utilizaba además como medio para el cumplimiento de fines políticos) y motivaron que se creara una gran administración educativa. Las reformas emprendidas supusieron a su vez una ruptura con las tradiciones anteriores y una transferencia de competencias desde los profesores a las instancias políticas decisorias y a los administradores. A grandes rasgos, el fenómeno puede describirse como un proceso de descalificación y desprofesionalización del profesorado. Durante el período de expansión se crearon asociaciones que expresaban sus puntos de vista sobre la educación, y los debates públicos dejaron sentir sus efectos sobre los sistemas educativos. Cuanta más importancia adquiere la educación,

tanto para la sociedad en general como para el individuo, más exigencias se le hacen. De forma simultánea al cambio producido en el status profesional de los docentes y a las tendencias a la descalificación, se observa también que los nuevos fines y exigencias requieren docentes mejor formados y más profesionalizados.

En la actualidad, el sistema educativo es tema de debate en muchos lugares y recibe fuertes críticas. Si éstas se dirigen contra un aspecto concreto, como la disminución de sus niveles de calidad, apenas son comprensibles. Parece que las escuelas hacen lo que siempre han hecho. Pero si las críticas van orientadas al hecho mismo de que la escuela siga desempeñando sus funciones tradicionales, hay que interpretarlas como un síntoma de pérdida de confianza en la educación. El problema no parece ser por tanto que las escuelas hayan dejado de cumplir esas funciones, sino justamente lo contrario. El desafío que afrontan hoy en día los profesores quizá es un reto planteado al sistema escolar en su totalidad.

Bajo esta desconfianza en la educación, observamos también los problemas del cambio de estrategias de la administración educativa. Las estrategias desarrolladas en el periodo de expansión y las experiencias que se adquirieron entonces no son ya válidas. Se están diseñando nuevas estrategias, y aplicándose nuevas formas de administración de la actividad educativa.

La tendencia a descentralizar la educación puede considerarse una de dichas estrategias. Al ponerla en relación con el proceso de cambio, surgen nuevos problemas. Descentralizar la administración de las escuelas exige que los profesores adquieran nuevas calificaciones. Hasta cierto punto, supone que recuperen las calificaciones perdidas. El principal problema es encontrar el equilibrio entre las competencias educativas de las instancias de decisión política y de los profesionales de la enseñanza. Para conseguirlo, la nueva calificación de los enseñantes, o su nueva profesionalización, debe acabar con la percepción actual que los profesores tienen de sí mismos. Lo que hace falta no es tanto un aumento de los conocimientos sobre *cómo* enseñar, sino que se potencie el saber acerca de *por qué* se enseñan determinadas cosas. Frente a lo que ocurría en el pasado, cuando las instituciones de formación del profesorado se dedicaban principalmente a impartir conocimientos sobre la psicología del sujeto individual, las nuevas calificaciones requieren más conocimientos sobre la escuela misma, su gestión, sus roles y funciones en una sociedad democrática, su historia y sus tradiciones.

El desarrollo de las nuevas calificaciones debe hacerse sobre la base de que los docentes adquieran una idea

más adecuada de su trabajo y de la importancia social y cultural que éste tiene. Estos son los conocimientos que se precisan, si bien aún no se encuentra muy elaborados. Su desarrollo serviría de base de, por una parte, el status de la profesión docente y del respeto hacia la enseñanza como trabajo intelectual; y por otra, de la reproducción cultural de la sociedad.

En este contexto es donde han de identificarse los desafíos concretos planteados a los profesores y a la formación del profesorado.

La sobrecarga de los currículos

En este siglo, se ha dado a la educación institucional un papel más importante en las tareas educativas básica de la sociedad. Como señalaban los educadores progresivos de principios de siglo, la educación de la sociedad moderna tenía su raíz en la tecnología y en el alto grado de división del trabajo: la sociedad misma, la vida laboral y los procesos tecnológicos eran a menudo invisibles, y la educación y las escuelas debían hacerlos visibles de nuevo. Todos estos cambios provocaron la aparición de nuevas asignaturas escolares e hicieron que se introdujera la división del trabajo en la escuela; asimismo, tuvieron importantes efectos sobre la cantidad de conocimientos, actitudes y destrezas que se enseñaban en las instituciones educativas. Esto ha sido la causa de una sobrecarga cada vez mayor de los currículos (a pesar de la prolongación de la edad escolar) y de la consiguiente presión ejercida sobre los profesores para que realicen una selección.

La cuestión de la sobrecarga de los currículos es uno de los mayores desafíos que tiene planteados la educación. Como ya hemos señalado, el problema de la administración y la toma de decisiones consiste en recabar apoyo para una política específica en un contexto donde actúan distintos grupos de presión. Existe también la tendencia a que los fines oficiales de la educación se hagan cada vez más abstractos, lo que permite una mayor diversidad de interpretaciones. A su vez, este proceso origina dos problemas importantes.

En primer lugar, los profesores encuentran dificultades para poner en práctica un programa y seleccionar lo que es esencial. El resultado suele ser que los contenidos de aprendizaje se presentan de forma superficial.

En segundo lugar, el énfasis cada vez mayor puesto en la actividad evaluadora conduce a evaluaciones de carácter abierto. Evaluar significa comparar fines con procesos o resultados. Si los fines son abiertos, los resultados de la evaluación variarán en función de los evaluadores o de las exigencias de quienes los contratan. Esto supone,

a su vez, un oscurecimiento de los puntos de referencia del debate sobre la educación.

Una forma de resolver el problema de la sobrecarga de los currículos es dar más competencias a los profesores. En los países con una larga tradición de descentralización, esto no presenta grandes dificultades. En las naciones con sistemas escolares centralizados, habrá que formar a los docentes en teoría y diseño del currículo. En ambos casos, es necesario que los profesores posean un mayor conocimiento tanto del modo en que la tradición determina el hecho de que se enseñen determinados contenidos, como de los criterios para la selección de estos últimos.

El problema esencial en relación con la selección de los contenidos de enseñanza es conseguir un equilibrio entre quiénes van a decidir qué. En una sociedad democrática, la selección de los contenidos del currículo no puede ni debe ser competencia exclusiva de los profesores. Al mismo tiempo, es importante reconocer que en ninguna sociedad la influencia política en el currículo puede llegar tan lejos como para determinar la elección de las prioridades especiales que establece el docente para un grupo de alumnos. En consecuencia, no bastan los conocimientos sobre diseño del currículo: es necesario también un conocimiento pormenorizado de las funciones y competencias de quienes intervienen en la educación.

Fuentes de aprendizaje alternativas

Los niños de hoy viven en un mundo comercializado que dispone de una industria del ocio cuyos currículos son mucho más influyentes que los impartidos por las escuelas. Del mismo modo que C. P. Snow distinguía dos culturas en «The two cultures and the scientific revolution» (hay traducción española: «Las dos culturas y la revolución científica»), podemos identificar dos culturas pedagógicas: la de la escuela y la del comercio y el ocio. Ello plantea al menos dos interrogantes fundamentales. En primer lugar, ¿deben ser integradas ambas culturas? En segundo lugar, ¿Qué consecuencias tiene su existencia para la educación y la formación del profesorado?

A la primera pregunta sólo se puede responder sobre la base de un análisis político, por lo que nos limitaremos a mencionarla. La segunda se relaciona con los nuevos desafíos planteados a los profesores.

Las técnicas de la información utilizadas fuera de la escuela son, como es lógico, una consecuencia de la información que de hecho se transmite en la sociedad: es más fácil presentar una cosa o una tendencia con una técnica elaborada que explicar con ella la Revolución Francesa y sus conse-

cuencias, por poner sólo un ejemplo. Sin embargo, el tradicional aislamiento de la escuela con respecto a la vida de los niños impide a los profesores analizar la información que se difunde en el mundo exterior. Sin embargo, comprender el trabajo de los profesionales del «marketing» aportaría nuevos conocimientos sobre cómo enseñar. Asimismo, la moderna tecnología de la información puede utilizarse en mayor medida que hace unos años. «Es el inmenso potencial interactivo de la última generación de microordenadores y videodiscos lo que los hace un instrumento tan valioso para la enseñanza y el aprendizaje. En el futuro, aunque quizás no antes de los años 90, cuando se haya desarrollado la quinta generación de ordenadores y los sistemas expertos se hayan convertido en algo corriente, los niños utilizarán en sus casas un ordenador o un videodisco como usan hoy un libro. *Se debe formar a los profesores para que utilicen imaginativamente los medios más modernos de la tecnología educativa y de la información.* El aprendizaje en el domicilio y a distancia formarán parte de lo que sin duda se convertirá en un sistema semi-formal de enseñanza paralelo al sistema educativo formal de un país. La televisión y la radio son ya una fuente importante de aprendizaje en el domicilio, pero la próxima generación de hardware y software tendrán un potencial incluso mayor» (5).

Las nuevas tecnologías

Así pues, las nuevas tecnologías repercuten en la forma en que aprenden los alumnos e incluso en sus expectativas de aprendizaje. Además, no son sólo un medio de enseñanza, sino también una materia que enseñar. El uso de las nuevas tecnologías no puede ser un fin, sólo un medio. O, citando las conclusiones de un informe encargado por el Consejo de Europa titulado «Las nuevas tecnologías y la formación del profesorado»:

«Los profesores deben aumentar sus conocimientos sobre las tendencias mundiales a fin de mejorar la orientación de su enseñanza. La evolución del mundo moderno no se limita a la introducción de las nuevas tecnologías, sino que incluye los distintos fenómenos asociados a ellas, las rápidas transformaciones del mercado de trabajo, la creciente movilidad que se exige de la población trabajadora y las tendencias del desempleo y la consiguiente reorganización de la jornada laboral. El desafío de las nuevas tecnologías debe ser asumido por un sistema educativo que ofrezca a

(5) Wragg, E.C.; *Discussion paper for the hearing on the teacher in question*, Vağuz, Lichtenstein, 12.13 de mayo de 1986. Estrasburgo, Consejo de Europa, AS/Cult (37) 29, 25 de marzo de 1986.

todos una sólida educación general y una buena formación profesional. Los profesores deben estar capacitados para desempeñar un papel insustituible en la concepción de los programas de software, aportando sus conocimientos esenciales sobre el área de la enseñanza y las necesidades de los alumnos. Se les debe dejar la iniciativa para evitar una invasión de programas extranjeros. El software es una cuestión de inteligencia, o lo que es lo mismo, se relaciona con los valores y el significado de la cultura nacional.

La aplicación de las nuevas tecnologías a la escuela no tendrá ningún futuro a menos que se lleve a cabo con el respeto debido a los objetivos de enseñanza establecidos por la escuela y con una finalidad exclusivamente educativa, y a menos que los profesores que deban utilizarlas gocen de unas condiciones de formación óptimas, así como de las mejores condiciones materiales posibles para dicha aplicación» (6).

El libro de texto

Hemos afirmado que el desafío que supone la sobrecarga de los currículos, entendido en el contexto de los cambios que tienen lugar en la educación, exige del profesor nuevos conocimientos que le den una visión general de la educación y de sus exigencias sociales, económicas y culturales. También hemos defendido la necesidad de utilizar la tecnología de la información. Ambos factores, tomados conjuntamente, constituyen un desafío para el libro de texto.

El libro de texto es tal vez el material que más determina el resultado de la enseñanza. Su importancia ha sido demostrada en numerosas investigaciones. Sin embargo, raras veces se convierte en tema de debate. No se hacen críticas de los libros de texto. Mientras que un libro de poesía que será leído por un reducido número de personas merece críticas en los periódicos, el libro de texto, que será utilizado por toda una generación, apenas despierta el interés de la opinión pública. En una situación de sobrecarga de los currículos, el autor del libro de texto es a menudo quien se encarga de seleccionar lo que considera más importante. Los libros de texto no han cambiado de forma tan espectacular como los currículos. El aspecto más interesante de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación es la alternativa que ofrecen al hasta ahora dominante sistema del libro de texto. Además, en las escuelas en que los profesores

elaboran sus propios textos con ayuda de máquinas copiadoras, las nuevas tecnologías aportan instrumentos mucho más eficaces de almacenamiento y renovación de los materiales de enseñanza.

En Bélgica, Reino Unido y Francia, cuando se habla de conocimientos informáticos en educación y éstos se introducen en los currículos, se trata de los contenidos y destrezas que deben aprender los alumnos para el uso de los ordenadores. Pero las nuevas tecnologías tienen un potencial educativo mucho más amplio. La utilización de microordenadores conectados a bases de datos ofrece la posibilidad de cambiar de forma radical el sistema del libro de texto. Después de los profesores, los libros de texto son el factor más importante para la calidad de la educación. Los cambios que se producen en el conocimiento tardan en llegar a los libros de texto. Con el uso de los ordenadores se abren nuevas posibilidades de elaboración de textos que se adaptan continuamente a cada situación de enseñanza.

Los libros de texto confeccionados por el profesor con ayuda de ordenadores pueden renovarse continuamente, adaptarse a las necesidades individuales de los alumnos y ajustarse a los resultados de las pruebas de diagnóstico. La utilización de ordenadores por parte de los docentes es tal vez una innovación mucho más importante que su uso como *objeto* de enseñanza, aunque, curiosamente, se han hecho pocos intentos por desarrollar este tipo de sistemas. Ello podría ser una tarea importante para las organizaciones educativas internacionales.

Además de una mejora de la calidad de la enseñanza, la utilización de ordenadores para la elaboración de materiales por parte del profesor tendría otras consecuencias.

La primera se relaciona con el problema que siempre se ha considerado un desafío para la educación, a saber, el planteado por el rápido avance del conocimiento. Cuando se debate esta cuestión, parece a menudo como si el aumento del conocimiento se considerase algo espontáneo y no organizado. Sin embargo, se trata de un proceso muy ordenado, que, en la ciencia, sigue las líneas marcadas por las teorías científicas hasta que se produce una ruptura, y en este caso los nuevos enfoques sólo son comprensibles a la luz de los sistemas teóricos anteriores. Por tanto, un modo de afrontar el problema de la cantidad creciente de conocimientos es acceder a sus códigos organizativos.

Esto significa que la formación del profesorado debe orientarse a la enseñanza de las teorías y las bases de la organización del conocimiento. Tiene

(6) *New technologies and the training of teachers*. Estrasburgo, Consejo de Europa, CDCC (86) 28, 1986, pág. 23.

(7) Goble, N.M.; *op. cit.*

que centrarse, por una parte, en los conocimientos sobre desarrollo del currículo, según hemos demostrado, y por otra, en la organización del conocimiento que transmiten las escuelas. Al mismo tiempo, es necesaria una apertura a los nuevos conocimientos, y las nuevas tecnologías ofrecen tal posibilidad. Los materiales elaborados por el profesor pueden renovarse de un modo que resulta imposible con los libros de texto tradicionales y las máquinas copiadoras existentes. Pero dicha renovación (y esta es la otra cara de la moneda) exige del profesorado un conocimiento profundo de la organización de los cuerpos de conocimientos que debe transmitir.

La segunda consecuencia es que la combinación de más conocimientos teóricos sobre las distintas asignaturas, un mayor conocimiento pedagógico asimilado teórico y a la elaboración de libros de texto y materiales de enseñanza, creará una nueva competencia profesional de los docentes visible en la sociedad. Ello reforzaría el status de la profesión docente e impediría la sustitución de los profesores por personas no formadas para las tareas de enseñanza.

El contexto moral

Hace cuarenta años, el ochenta por ciento de los jóvenes europeos se incorporaban al trabajo a los catorce años. En la actualidad, más del ochenta por ciento permanecen en la escuela con diecisiete años. Esta ampliación de la edad escolar supone una prolongación de la adolescencia, y también que las escuelas tienen que responsabilizarse de la educación de los jóvenes y de su transición al mundo adulto. Los cambios que han tenido lugar en las instituciones educativas básicas significan que la escuela se hace cargo de la educación integral del niño. Los alumnos no son objetos de enseñanza, sino sujetos del proceso de socialización. Por tanto, los profesores no pueden ya construir su identidad profesional limitándose a la asignatura que imparten. La profesión docente tiene que relacionarse con los fines más complejos y sutiles de la educación contemporánea, a saber, formar la personalidad y educar a ciudadanos responsables. Esta tarea ofrece especiales dificultades en una sociedad pluricultural «en un momento en el que numerosos factores, que van desde el interés económico al aumento de la diversidad étnica de las población europea, impri-

men en nosotros la sabiduría del respeto a las otras culturas» (7). Y, evidentemente, estas dificultades aumentan todavía más en una situación en la que muchos jóvenes que salen de las escuelas no encuentran un empleo estable, cuando pensaban que la educación sería un medio de acceder al mercado de trabajo.

Este conjunto de problemas plantea una contradicción entre la moral que se enseña en las escuelas y la que rige en el mundo exterior. Los jóvenes europeos viven en un mundo en el que los conflictos internacionales pueden provocar la aniquilación total de la especie. Nunca en la historia han estado las ideologías tan vinculadas a la fuerza militar. Crecer en este mundo, encontrar una identidad y enfrentarse a las cuestiones principales de la vida, todo esto no es sólo un reto planteado a los adolescentes, sino un desafío para las instituciones educativas fundamentales. Nunca la enseñanza ha estado tan desarrollada, y nunca se ha necesitado tanta educación.

Este problema moral en la educación y para la educación no puede considerarse algo que puede enseñarse como cualquier asignatura. Es algo que hay que abordar en los procesos educativos diarios, a través del modo en que los profesores trabajan y tratan a sus alumnos.

Otro problema muy relacionado con el anterior es el de la igualdad de oportunidades. La igualdad en educación fue uno de los elementos fundamentales de las grandes reformas. Sin embargo, con la recesión económica parece que lo único importante es la calidad de la educación. Hay que decir a este respecto que, para el niño que entra en el sistema educativo, las cuestiones de la justicia y la igualdad se identifican con las que se refieren a la calidad. Es difícil ver cómo puede mejorarse la calidad de la educación en una sociedad democrática sin que se aborden en primer lugar los problemas básicos de la igualdad y de la justicia.

El problema de la igualdad está vinculado estrechamente al grado de autonomía de que goza el sistema educativo en la sociedad. A esto ya nos referimos en su momento como el dilema de la educación contemporánea: adaptarse a la sociedad y, al mismo tiempo, no reproducir su estructura. Ello nos conduce de vuelta a la cuestión de la administración educativa y al equilibrio entre la administración pública y la competencia profesional de los enseñantes.