

Congreso Internacional de Ciencias de la Educación

JOSAFAT ALCALDE

Del 3 al 7 de septiembre pasado se celebró en París el VI Congreso Internacional de Ciencias de la Educación. Fue organizado por la Asociación del mismo nombre conocida bajo las siglas A.I.S.E.

Las sesiones de trabajo se desarrollaron en los locales de la Universidad PARIS-IX- DAUPHINE, una de las que surgieron en la capital francesa después de los sucesos de mayo de 1968.

La ubicación de la misma en las afueras de la ciudad, no lejos del «bois» de Boulogne, junto con la funcionalidad de sus locales de elegante sobriedad, hicieron de ella un lugar privilegiado para el estudio y la reflexión durante unos días en que un calor asfiante caía como plomo sobre la ciudad del Sena.

Especialistas en Ciencias de la Educación del mundo entero—cincuenta y ocho países estuvieron representados, con un total de 709 congresistas— superando, en lo posible, las diferencias políticas y religiosas, se entregaron, durante largas sesiones de trabajo, a un mismo y único quehacer: el estudio de *la aportación de las ciencias fundamentales a las ciencias de la educación*, que era el tema del Congreso.

¿Qué han entendido los organizadores del mismo por *ciencias fundamentales*? Concreta y principalmente estas cuatro: la *Sociología*, la *Economía*, la *Biología* y la *Psicología del niño* que fueron objeto de otras tantas ponencias desarrolladas sucesivamente por los profesores W. BIRENBAUN, de la Universidad de Nueva York, H. MAIER, de la de Berlín Oriental, V. BLOCH, de la de París, y W. WALL, de la de Londres.

Como complemento de estas cuatro ponencias, que constituyeron el eje del Congreso habría que destacar las intervenciones, también de carácter general, de los profesores G. MIALARET, de la Universidad de Caen (Francia) y B. SUCHODOLSKI, de la de Varsovia. El primero, Presidente del comité de organización del Congreso, hizo la *exposición de introducción a los trabajos* del mismo. El segundo, Presidente de la A.I.S.E., disertó sobre el tema *Problemas contemporáneos de la filosofía de la educación*.

Uno no acaba de explicarse el sentido de la intervención del profesor de la Sorbona, M. DEBESSE, con el tema *Défi aux sciences de l'éducation?* Se diría, y creo que es así, que el prestigio que en el campo de la educación ha adquirido en Francia el profesor DEBESSE, mundialmente conocido como especialista de la adolescencia, no podía dejar de hacer oír su voz viniera o no a cuento. Su intervención entorpeció más bien la agilidad de los trabajos, ya que nada aportó de verdaderamente nuevo y prolongó, en cambio, el tiempo, de por sí excesivo, dedicado a las sesiones generales.

Algo parecido cabría decir de la mesa redonda celebrada en torno al tema *Recherche et changement dans le système éducatif*, en la que actuó de moderador M. DEBEAUVAIS, de la Universidad de PARIS-VIII, y en la que participaron H. DIEUZEIDE, de la UNESCO, M. KOSKENNIEME, de la Universidad de Helsinki, B. HOLMES, del Instituto de Educación de la Universidad de Londres y M. KAZAKIEWICS, de la Academia polaca de Ciencias. El título, de apasionante actualidad, había despertado una explicable expectación. Todo quedó en vagas generalidades, sin que ninguna de las intervenciones consiguiera dar en el clavo.

En repetidas ocasiones, y no sin cierta intencionada insistencia, se afirmó que el Congreso había sido pensado sobre todo para *investigadores*, y que la mayoría de los participantes pertenecían a esta categoría. Donde se pudo ver que verdaderamente era así fue en las comisiones de trabajo, en las que se realizó una auténtica y positiva labor.

Tras varios tanteos, y a petición de los interesados, la lista de comisiones quedó fijada en doce. Sus respectivos títulos vienen a indicar qué temas preocupan especialmente a los investigadores de las ciencias de la educación en la actualidad. Y esto, tanto en los países socialistas como en los capitalistas y en los del tercer mundo, que todos estaban representados más o menos espectacularmente.

He aquí el nombre de las doce comisiones:

- Historia de la educación.
- Educación comparada (pedagogía y ciencias sociales).
- Matemáticas y ciencias de la educación.
- Psicoanálisis y educación.
- Ciencias de la expresión y de la comunicación (lingüística, estética, sociología, aspectos psicopatológicos).
- Tecnología educativa.
- Psicopedagogía (programas, cuestionarios, didáctica).
- Las ciencias de la educación y la formación de maestros y educadores.
- Métodos de investigación en ciencias de la educación.

- Filosofía y ciencias de la educación.
- Educación permanente. Animación cultural.
- Psicología social y nuevas aproximaciones pedagógicas.

Hay que reconocer que el tiempo dedicado al estudio de estas diferentes cuestiones por las comisiones respectivas fue más bien escaso. Unas once horas repartidas en cuatro sesiones. Más de un congresista lo lamentó públicamente. De todos modos, el contacto personal y directo entre investigadores de las más diversas ideologías ha permitido contrastar opiniones y pareceres, métodos y procedimientos, y enterarse directamente de lo que en los diversos países se está realizando en el campo educacional en esta hora de la historia de la humanidad.

Se trataba de un Congreso Internacional. Ciertamente lo ha sido por el número de países representados, cincuenta y ocho, como queda dicho. Al recorrer las listas de participantes llama la atención la escasísima representación de España, con cinco inscripciones solamente. Cuando se piensa en que tenemos cuatro flamantes Secciones de Pedagogía y en que cada Universidad cuenta con un Instituto de Ciencias de la Educación, no acaba uno de explicarse el porqué de nuestra ausencia. ¿Nos ha dado miedo enfrentarnos con lo que se hace en otras partes? ¿No nos ha interesado? ¿No hemos tenido nada que enseñar a los demás y aprender de ellos? ¿Ha retraído, tal vez, a más de uno el hecho de que las dos únicas lenguas del Congreso fueran el francés y el inglés sin posibilidad de usar otra? Preguntas que uno se formula y para las que no acierta a encontrar contestación satisfactoria.

En todo caso, el hecho está ahí, patente. España, con una no despreciable tradición pedagógica, en pleno resurgimiento de sus instituciones educacionales, ha estado en esta ocasión de espaldas a una realidad que ha interesado incluso a los países más distantes y menos desarrollados.

Es ésta, en efecto, la impresión que se ha podido sacar de estas jornadas de estudio a escala mundial: la enorme preocupación que no ya en el campo oficial y político, sino en el meramente privado e institucional está despertando hoy en torno a uno de los más graves y trascendentales problemas; el de la educación en todos los niveles.

Ante la imposibilidad de dar aquí una síntesis de lo tratado en cada una de las doce secciones indicadas, nos limitaremos a lo esencial de lo discutido en la octava: *las ciencias de la educación y la formación de maestros y educadores*. Fue la que nos interesó más directamente, y la que posiblemente tuvo mayor afluencia de congresistas. Tanto es así, que ya desde la primera sesión —después de elegir presidente a Mr. STRINGER (Canadá) y relator

a Mr. VUATAZ (Suiza)— se vio forzada a constituirse en tres subgrupos de trabajo para estudiar respectivamente el *aspecto tecnológico y metodológico de la formación*, el del *desarrollo personal y racional de la formación* y el de la *inserción institucional de los sistemas de formación de los formadores y formandos*.

Al término de las cuatro sesiones de trabajo se llegó a la conclusión de que la problemática de la formación del educador (del «enseñante» como se repetía constantemente) parece que puede girar en torno a estos tres puntos céntricos:

1. La formación de los maestros no depende sólo de los saberes organizados, sino del conocimiento de los educandos. Las aportaciones de la Genética hacen pasar de la imagen del maestro depositario del saber a la del maestro que favorece en el alumno las condiciones propicias para el aprendizaje. De este modo se consigue superar el conflicto clásico entre teoría y práctica en la formación de los educadores. Ya que la forma de recurrir válidamente a las ciencias humanas consiste en poner en situación concreta el acto pedagógico, en el que el discípulo (el «enseñado») elabora el saber mediante su actividad cognitiva. Formar maestros será, ante todo, iniciarles en la observación, el autoanálisis, el tratamiento de situaciones vividas, la autoevaluación. Aquí, precisamente, se sitúa la aportación de la tecnología educativa. Los media (televisión, circuitos cerrados, enseñanza programada, etc.) deben desempeñar el papel de medios, y solamente de medios. Tienen que someterse a una reflexión crítica permanente y no utilizarlos nunca de modo normativo.

2. La formación de los educadores integra cada vez más las aportaciones de la Psicología de los pequeños grupos. Por otra parte, la formación en la comunicación y en las relaciones humanas está reconocida, cada vez más, como inseparable de una formación didáctica. Sin embargo, la centración en la relación pedagógica puede hacer olvidar que la relación depende de factores sobre los que no tiene poder (estructuras escolares rígidas, saber dominante en los programas, etc...). En consecuencia, hay que promover una formación de los educadores que les ilustre en el conjunto de las condiciones que determinan el acto pedagógico (condicionamientos biológicos, psicológicos, sociológicos, económicos y políticos).

3. Toda formación está sujeta a una evaluación en función de objetivos, muchas veces implícitos. Uno de los fines de la formación debe ser la explicitación de sus objetivos, que no son necesariamente compatibles. En no pocos países, en efecto, los educadores, los educandos, los responsables del sistema escolar no se ponen de acuerdo entre sí sobre los fines de la educación. Habría,

pues, que conseguir que tanto los docentes como los discentes negociaran sus objetivos con una clara conciencia de los objetivos asignados a la escuela por el sistema social a través de la administración.

Respecto de las comunicaciones relativas a la formación de los educadores, se han distinguido dos tipos: las que teorizaban sobre los elementos de la formación, y las que describían un instrumento de formación.

En el primer grupo destacaron las aportaciones del profesor STRINGER (Canadá) que insistió en la importancia de la formación humana de los futuros maestros. Por su parte, ROUFFCHE (Francia) hizo especial hincapié en la necesidad de una coherencia en la formación. Recordó que las tecnologías educativas tienen que someterse a un examen que verse sobre los fines antes de incluirles en el proceso educativo. Por fin, ERTURK (Turquía) insistió en que el éxito de la formación está ligado a la precisión de sus objetivos, que la formación pedagógica ha de abrirse al medio so pena de obstaculizar el desarrollo del niño, y que el educador tiene que aprender la manipulación del ambiente de los educandos para favorecer el aprendizaje.

Las anteriores reflexiones conducen a las siguientes consideraciones generales:

1. Los diversos países tienen que promover un sistema de formación en el que se dé una mayor permeabilidad entre los educadores en formación y los que están ya en ejercicio. Las fórmulas de formación mixta permiten que la experiencia de unos y la juventud de otros creen una estimulación recíproca.

2. Hay que favorecer el intercambio entre los docentes de diferentes países. De modo general, la formación de los educadores ha de incluir una formación para la comprensión internacional que permita una modificación real de las actitudes.

3. El papel de investigador de ciencias de la educación es difícil de definir por el hecho de ser una especie de «generalista» que sabe «un poco» de cada disciplina fundamental y estar preocupado por no despegarse de las realidades de la formación. Debe considerarse como mediador entre los investigadores de las ciencias fundamentales y los realizadores.

Las comunicaciones del segundo grupo —que describen instrumentos de formación— podrían clasificarse, a su vez, en cinco subgrupos:

1. *La autoobservación.* Aquí se trató ampliamente (FAUQUET y STRASGOVEL) del empleo del circuito cerrado de televisión. Se ha insistido en los peligros que supone la utilización abusiva de la autoscopia. Puede producir en los candidatos a la enseñanza

crisis de identidad o mecanismos de defensa. Pero se ha subrayado igualmente la inmensa ventaja de pasar de una pedagogía apriorística, en la que se deduce de unos principios lo que hay que hacer, a una pedagogía inductiva, en la que se elaboran reglas apoyándose en el análisis del acto pedagógico. Hay quienes emplean la videoscopia para desarrollar en los educadores la aptitud para la autoevaluación (LIMARD).

2. *La observación de clases.* Se trata de un procedimiento más conocido y tradicional.

3. *El análisis.* Se inspira en la psicoterapia rogeriana. Prepara al docente a asumir su cambio personal en una situación de grupo.

4. *La explicación de los objetivos.* Aquí se han distinguido dos tipos de formación según que los objetivos sean claros y explícitos o no en el punto de partida. La evaluación parece indicar que los efectos de la formación son duraderos si los objetivos son claros; en cambio, resultan efímeros si aquéllos no han sido formulados.

5. *La cogestión.* Puede revestir las formas más diversas.

Como conclusión general, la comisión subraya que la formación de los maestros no puede proponerse el establecimiento de un modelo único, válido para todos los países. Un sistema de formación válido sólo puede elaborarse partiendo de la situación concreta de los docentes en un país determinado. Lo que se puede esperar de las ciencias fundamentales aplicadas al campo educativo es un cierto desvelamiento de lo que sucede realmente en el acto *pedagógico*. Las ciencias humanas, por lo demás, proponen modelos de «investigación participantes». De ahí la necesidad de asociar los educadores a la elaboración de los contenidos de dicha formación. Sin embargo, importa formular las recomendaciones generales siguientes: a) La formación de los maestros tiene que inspirarse en una pedagogía de la invención. b) Ha de prepararles para que puedan readaptarse constantemente. c) Debe estar estrechamente ligada a la demanda social y a la cultura autóctona.