

Parece necesario, en educación, cambiar este concepto tradicional del personalismo por uno más moderno, de culto por el desarrollo del individuo hasta el límite natural de sus capacidades. Esto es posible de lograrse en un ambiente de liderazgo democrático, en el cual se considere al educando como a un ser humano en desarrollo, que merece igual respeto, cualquiera sea su condición social o económica.

(1) Bases generales para el planeamiento de la educación chilena. Ministerio de Educación, Santiago. Escuela Nac. de Artes Gráficas, 1961. p.

(2) Berns W., Robert. Social Influences affecting. Educating in Chile. (Education: Intellectual, Moral, Physical) Schoolmen's Week Proceeding. Philadelphia, 1960, 145-159.

(3) El diccionario de la Academia Española cita 102 sinónimos para el concepto de líder.

(4) Fortinbrás. "El Mercurio", pág. 19. 12-VII-1964.

## LA FORMACION DEL MAGISTERIO SECUNDARIO

por GABRIEL CASTILLO

Profesor de Orientación de la Universidad Católica de Chile

Es posible que si se establece un régimen de prioridades para, con los recursos de que se dispone, enfrentar los variados males de nuestro sistema escolar, haya que partir por dos simultáneamente: la carrera docente y la formación del magisterio. La carrera docente con su diversificación de exigencias, funciones, niveles y remuneraciones, es la única herramienta eficaz para combatir la escasez de profesores, la falta de interés por la carrera, la frustración de vocaciones. Si se piensa, solamente, en el progresivo alejamiento de los varones de las escuelas de pedagogía y en el aumento de las profesoras en los liceos de hombres, o en los nomadismos de los profesores que trabajan en diversos colegios sin arraigarse en ninguno, o en la fuga de los mejores hacia actividades extraescolares, la carrera docente aparece no como una aspiración económica de carácter gremial, sino como un condicionamiento fundamental en la educación del alumnado; condicionamiento tan importante en el desarrollo de la personalidad de los educandos que su exigencia debiera ser más una bandera de lucha de los padres de familia que de los profesores.

Por otra parte, la falta de una carrera docente hace que la formación del magisterio parta herida en su comienzo. A las escuelas de pedagogía no siempre llegan los mejores y no escasean los que, fracasadas otras tentativas vocacionales, se acercan a los pedagógicos como un mal menor. Afuera quedan, a menudo, muchachos de verdadera vocación que deben ceder el paso a ingenieros o médicos frustrados.

Frente a éstos y otros hechos, las escuelas de formación viven en constante alerta, en constante cambio y

adecuación. Suprimen cursos, agregan cursos, crean cursos vespertinos, replantean los criterios de selección y promoción, etc. Ellas no pueden modificar sustancialmente la realidad, pero tratan de intervenir en ella, tratan, de algún modo, de paliar —palabra muy usada en Chile— las duras circunstancias.

Lo que cabría discutir es si, dentro de la realidad actual —que hay que trastornar cuanto antes, claro está—, se podría o no intentar una reforma radical en las escuelas de formación, y si se acepta la posibilidad de una reforma radical, cuales serían los patrones criterios de esa reforma.

Es evidente que no habrá entre nosotros una verdadera formación del magisterio mientras no se llegue a las escuelas únicas de pedagogía. Sin embargo, y mientras la escuela única se abre paso, se hace conveniente revisar la formación del profesorado y en ella, la formación del magisterio secundario.

En general, la formación del magisterio secundario en Chile es intelectualista y centrada no en la pedagogía, sino en la especialidad. Además, las reformas que se han puesto en práctica —salvo alguna experiencia aislada— suelen ser un perfeccionamiento, una puesta al día, de ese equivocado punto de partida. El título que entregan los institutos pedagógicos sigue siendo el de profesor de matemáticas o de química, pero el que egresa con el título es muchas veces un especialista de las matemáticas o de la química, el que a falta de otras oportunidades profesionales no le queda más remedio que enseñar para ganarse la vida. La propia selección de postulantes se basa en la especialidad. Los profesores de matemá-

cas o de historia se eligen entre los postulantes con mejores calificaciones en matemáticas o en historia, no entre los que tengan más interés o más aptitudes para la carrera docente.

Algunas escuelas, en un afán por dar mayor seriedad a los exámenes de selección de los alumnos, han introducido el uso de pruebas psicométricas y entrevistas personales, técnicas que dentro de determinados límites son de utilidad, pero que para diagnosticar vocaciones o para prever comportamientos ante situaciones reales son de una debilidad y de una pobreza por todos admitidas. Otros creen que la vocación al magisterio puede despertarse dentro del Pedagógico, puede perturbarse, puede perderse; y que la solución de este problema está en el fortalecimiento y extensión de un servicio de orientación para los alumnos de pedagogía. La presunción es válida y el remedio es valioso. En efecto, la vocación al magisterio, como toda vocación, guarda mucho de imprevisible y misterioso y sus cauces de aparición y de huida son sorpresivos. Pocas cosas más adecuadas, entonces, que un servicio de orientación que atienda de varias maneras y en todos los niveles a muchachos y muchachas que requieren una gran claridad en sus proyectos vocacionales.

Sin embargo, como la orientación no es un asunto de consejo ni de técnicas, ni de planes específicos, sino una acción vital sobre el medio y una adecuación de las estructuras, no habrá en las escuelas de formación de maestros una adecuada orientación vocacional mientras los planes de estudio, las actividades y organización total de la escuela no estén centrados en el despertamiento, desarrollo y perfeccionamiento de la vocación al magisterio. ¿Qué puede hacer un Servicio de Orientación, por ejemplo, en el desarrollo de una vocación al magisterio si el ambiente colectivo de la escuela conspira contra esa vocación? ¿Qué puede hacer si las especialidades concentran todo el interés de los alumnos, de los profesores y de la dirección de la escuela, hasta el punto de perfeccionarse en los detalles más exquisitos, mientras las asignaturas pedagógicas se ubican en los "ramos generales", o ramos de segunda clase, que se dan en grandes salas, a grandes grupos que no tienen cómo entender que pueda tener importancia lo que se les da tan masivamente y en tan pobre conexión con sus especialidades? ¿Y qué se puede hacer con las vocaciones pedagógicas, no ya por despertarlas o perfeccionarlas, sino por preservarlas del deterioro o de la muerte cuando se observa a los profesores de los llamados ramos generales? En Chile cuesta mucho tocar la calidad de las clases y la calidad de los profesores, máxime cuando la calidad de las clases y la calidad de los profesores que se quiere tocar es la de los formadores, la de los maestros de maestros a quienes se puede zaherir con acritud en la intimidad, pero a los que hay que tratar con reli-

giosa veneración cuando se los nombra en público. Pero si se quiere de verdad identificar todos los factores negativos en la formación del profesorado habrá que atreverse a levantar estos velos sagrados. No sería raro, entonces, encontrar a ciertos maestros de maestros que no son sino aburridos expositores de técnicas, o impresionantes divagadores, o simplemente abnegados servidores públicos dispuestos a servir a la Universidad en cualquier cátedra que se les ofrezca. Nunca olvido a aquel profesor que me decía: "las clases más tediosas a que asistí en el Pedagógico fueron las de Didáctica y justamente aquéllas que nos enseñaban cómo debía hacerse una buena clase".

Una primera tarea en una reforma en las escuelas de pedagogía debiera ser, pues, la selección, la formación y el perfeccionamiento de su profesorado, prefiriéndose en la jerarquía de condiciones para llegar a ser formador de educadores, la capacidad de despertar la vocación al magisterio. No más expositores de material pedagógico sino maestros enriquecedores de experiencias, provocadores de crecimiento interior, del "despertamiento íntimo", como dice Spranger.

Luego, el plan de estudios. No un plan de estudios en que la importancia de la función pedagógica esté entregada a ciertas cátedras y a ciertas actividades, sino un plan en que esa importancia se observe en la estructuración misma de la escuela, en la metodología de sus clases, en su sistema de evaluación. Como no hay una manera real y efectiva de seleccionar a los postulantes, y como por otra parte, dados los vicios de la enseñanza media, muchos alumnos llegan a los institutos pedagógicos sin una adecuada orientación, valdría la pena intentar un Plan de Estudios, en que los dos primeros años fueran de exploración y afianzamiento vocacional y los siguientes de dedicación a una especialidad. Una estructuración así, no sólo permitiría una selección natural, una formación pedagógica básica y una orientación más segura hacia las especialidades, sino además acabaría con aquellos que utilizan el pedagógico como sala de espera mientras completan su preparación para saltar a otras escuelas.

El plan podría comprender: un primer año común de formación pedagógica general y de exploración vocacional, en que no hubiera asignaturas sino actividades pedagógicas, actividades que, dirigidas por profesores guías y por jefes de grupos, se complementarían con tareas de seminario sobre estudios generales —filosofía, psicología, sociología, historia de la cultura u otros—, en un tercer plano, con clases de las distintas especialidades, a las que podrían o no asistir los alumnos, y que tendrían como único objeto el de atender a los intereses individuales y mantener alguna continuidad con la preparación de las humanidades.

El segundo y tercer años no serían cursos comunes, sino

cursos de áreas vocacionales. El alumno elegiría dos áreas de trabajo de entre las varias oportunidades que le ofrecerá la escuela. Podría haber un área de educación científica, de educación social, de educación familiar, de educación artística, de educación lingüística, etc. Podría exigírsele a cada alumno dos áreas completas o una actividad dentro de dos áreas elegidas. Lo importante sería que cada alumno siguiera dos actividades diferentes, tanto para definir con más claridad sus tendencias vocacionales como para egresar de tercer año preparado para atender al menos dos actividades de estudio, en el llamado actualmente primer ciclo de Humanidades, período que, a no largo plazo, formará parte del Ciclo de Educación General en el cual habría seguramente más profesores de áreas de estudios que de especialidades.

Al final del tercer año recibirían su título de profesor de Educación General, o en nuestra situación actual, de profesor de primer Ciclo, con especialización en un área, o en una o dos actividades. Los titulados en Educación General podrían continuar estudios de especialidad para titularse de profesores de Educación Secundaria, o como se les quiera llamar a los profesores del llamado Segundo Ciclo.

En definitiva, cualesquiera que fueran las estructuraciones internas de los estudios, lo verdaderamente importante sería que el primer año fuera común y de exploración vocacional sobre la base de actividades más que de asignaturas, que el segundo año fuera un curso de exploración y definición en un área o en una o dos actividades, y el tercero, un curso de terminación de la formación pedagógica básica y de la especialización en un área o en una o dos actividades. Los cursos siguientes, uno, dos o tres, según el título o grado académico que se pretendiera, se dedicarían específicamente a una especialidad.

Un plan de estudios de este estilo, u otro parecido, permitiría una más cierta selección de postulantes, una adecuada formación de maestros y, al mismo tiempo, una preparación para los cambios que tendrán que producirse en el sistema escolar, particularmente en la formación de profesores para el ciclo de Educación General.

Junto con el Plan de Estudios, y sirviéndole de columna vertebral, debería hacerse una revisión de la Organización Escolar en cuanto a si provoca o no una "atmósfera

vocacional", entendiéndose por tal un ambiente de orden, de cordialidad, y de iniciativa en que los múltiples rasgos del maestro puedan ser advertidos, desarrollados y conquistados. Una atmósfera vocacional exige menos enseñanza desde la cátedra y más desde la práctica en la sala del liceo, en el laboratorio, en la biblioteca; no tantas clases "frente al curso", como "con el curso", en diálogo, en seminario, en grupos de trabajo.

Una atmósfera vocacional significa maestros auténticos, hombres de ciencia con quienes valga la pena haberse encontrado, ejemplares humanos de adultez, de interioridad, de imaginación, de audacia y de alegría ante los que la juventud se sienta libremente crecer. Atmósfera vocacional significa la vivencia real del respeto a las personas y a las ideas; no las declaraciones de principios después de cada atropello, sino la vivencia real, es decir, la búsqueda tenaz, por parte de toda la comunidad de alumnos y profesores, de los valores que permiten a los hombres vivir con los hombres y organizarse como hombres. Atmósfera vocacional supone, para los estudiantes, la conquista personal de todos los aprendizajes, la aceptación de la pluralidad de visiones del mundo, el respeto más profundo e inalienable por la vida y la vinculación más honda a su tiempo y a su pueblo.

Conseguir esta atmósfera no es trabajo fácil ni misión de un día, pero tampoco es una meta lejana. Mucho menos es una exigencia postergable. Es una tarea posible e inaplazable que sólo requiere visión y firmeza para llevarla a cabo. Y hombres capaces de llevarla a efecto se encuentran, si se los busca, en todos los liceos del país.

Todo lo dicho, no significa desconocer los esfuerzos singulares que en algunas escuelas se están haciendo. Significa no estar satisfecho con ellos, significa no tener paciencia para esperar más tiempo. Por sobre todo, significa culpar de la inadecuada formación de nuestro magisterio secundario al errado enfoque de la organización escolar y de los planes de estudio de las escuelas de pedagogía.

En su reemplazo, proponemos un Plan y una organización escolar que con las variantes que se quiera, ponga en la base una formación pedagógica común y una exploración vocacional, continúe con una formación y especialización por áreas y acabe con definiciones en una especialidad con diferencias de grados y niveles.