

sas, en las organizaciones culturales y en las organizaciones juveniles.

Conviene señalar a este respecto que deberían establecerse acuerdos con organizaciones de este género, para permitir eventuales intercambios de servicios y favorecer a los miembros de las mismas el acceso a la escuela.

- d) La institución deberá prever la posibilidad de reuniones frecuentes entre profesores y responsables por una parte, estudiantes por la otra. Estos contactos regulares o decididos sobre la marcha, deberían permitir poner el énfasis en los problemas de organización, el desarrollo de la formación, la experiencia pedagógica común, y reforzar en los profesores la aceptación del hecho de vivir una investigación colectiva, de estar ellos mismos en formación y perfeccionamiento.
- e) Por último, en lo que concierne al "currículum", a los programas y al control de conocimientos diremos que deberán ser planteados como un sistema de "unidades de trabajo" o "de blocks". Pero -- convendría que una gran flexibilidad reinara en el sistema, para que, conforme a sus objetivos, garantizara a los estudiantes la posibilidad -- efectiva de constituir su propio programa de enseñanza y de investigación, en el sentido de sus motivaciones y de la interdisciplinariedad deseada

ble. Es por eso que no sería pertinente que los "blocs" tuvieran necesariamente la misma duración: un trabajo sobre una clase en una escuela puede requerir un año; una investigación bibliográfica sobre un problema determinado solamente tres meses. Sería bueno que un "bloc" pudiera constituirse espontáneamente sobre la base de un contrato establecido con un individuo o un equipo, lo que implicaría que al lado de los "blocs" previstos en el ciclo de estudios, otros blocs fueran el resultado de un acuerdo. El control del trabajo debería poder efectuarse en estas condiciones, sobre la base de un trabajo colectivo, con una apreciación también colectiva.

No podemos aquí abordar a fondo estos problemas, no sólo en razón del carácter voluntariamente esquemático de este trabajo, sino porque en nuestra opinión tales problemas deberían precisamente recibir una solución a partir de un trabajo común, y de un estudio dirigido por la colectividad de profesores-estudiantes, en el marco de la investigación continua concomitante de la experiencia. De acuerdo con esto, nos parece también deseable que los problemas planteados por la evaluación y el control no sean considerados como fundamentales, que las decisiones comunes sean tomadas y diversificadas según los grupos y

las unidades de trabajo. La experiencia muestra que, sobre todo donde funciona un sistema de "blocs", se corre el riesgo de sobreacentuar el problema del control. Es necesario evitar caer en esta trampa.

4. Del reclutamiento de profesores en una escuela de este tipo

Se deduce de lo precedente que, en la mayoría de los casos, los profesores de la Escuela deberán jugar un rol suficientemente diferente de aquel que están acostumbrados. Los "expertos" llamados del exterior para prestaciones de corta duración (conferencias, aporte de informaciones de grupos de trabajo, participación en una investigación) deberían estar suficientemente informados, antes de su llegada, del tipo de trabajo, del estilo de las relaciones, del clima en el cual tendrán que insertarse. Pero es, evidentemente, en el nivel de los profesores directamente ligados a la Escuela por uno o varios años donde el problema del reclutamiento se agudiza. Porque no se trata solamente de hacer cursos, sino de un compromiso en un proceso de investigación pedagógica en desarrollo, y en un rol donde haya que formar formadores de formadores se puede decir que su propia evolución personal, la acepta--

ción de su propio cambio están en juego: todos los postulantes a ingresar en la Escuela o aquellos a quienes se llame, no tendrán iguales aptitudes para asumir tal compromiso. Por lo menos nos parece que los profesores no deberían ser elegidos únicamente en función de los criterios habituales (diploma en una especialidad, inscripción sobre una lista de aptitudes, notoriedad), sino esencialmente en virtud de su deseo de participar en una experiencia de cambio, o de su formación anterior en los problemas del cambio. Es que la motivación para participar, para aceptar dudas sobre problemas eventuales, es aquí fundamental. Sin tal motivación, los profesores corren el riesgo de inducir los modelos habituales o de facilitar la eventual demanda, por parte de los estudiantes, de la vía fácil de los modelos habituales en los cuales las dificultades aparecen en el proceso de su trabajo.

Convendría por otra parte, prever antes de la fundación de la Escuela, que los futuros profesores puedan participar en prácticas de formación en las relaciones de grupo. Por fin, sugerimos que el equipo de futuros profesores se constituya antes del comenzar a funcionar la Escuela, y profundice durante unos o varios años seminarios de varios días sus propios problemas de relación. Sería útil igualmente que "consultores" (psicólogos o psico-so-

ciólogos no formen necesariamente parte de la Escuela) pudieran intervenir cuando se les llame o regularmente, para ayudar a los grupos de organizadores en el análisis y tratamiento de sus problemas grupales, así como en su evolución. Por grupos organizadores entendemos tanto el grupo de profesores-administradores, profesores-estudiantes, estudiantes-investigadores, investigadores-profesores, etc.

Hemos intentado en este trabajo indicar algunas condiciones de una Escuela de formación de futuros docentes para realizar una vocación nueva, es decir jugar un rol de "agente de cambio" en el medio educativo. La encrucijada es doble, porque aquí se trata, por una parte, de una problemática de formación de formadores y, por la otra, de una problemática de intervención en un medio.

Nos ha parecido que se podrá poner entre paréntesis la reciprocidad entre lo que es el rol del docente en tanto que formador, y el estilo de formación congruente con este rol: en particular, la educación no se presenta como una impregnación de un saber fijo, sino como una formación básica para una formación continua, utilizando y desarrollando la creatividad y los recursos personales. Ya no es posible concebir una formación de docentes que no sea al mismo tiempo desarrollo de la creatividad, deseo de una formación continua y permanente proble-

matización. Resulta pues, imposible separar radicalmente el aprendizaje pedagógico y la experiencia de sus relaciones con el saber, tanto como separar la formación de los estudiantes y el perfeccionamiento de los profesores en ejercicio. En tanto -- que dentro del lugar de formación, la Escuela toma entonces fisonomía de un lugar de encuentro donde la región misma se constituiría en campo de la formación, y la Escuela en lugar de perfeccionamiento para los docentes.

Más precisamente, constituyéndose como campo de formación, la región es el campo de la intervención de la Escuela, lo que permite hacer coincidir en los hechos la problemática de formación y la problemática de intervención.

En Europa, actualmente muchos países se preocupan por edificar escuelas experimentales de formación de docentes aproximándose al esquema que hemos presentado, pero hasta donde conocemos, no se encuentran todavía en el estadio de realización. Sería vano negar que muchas resistencias deben ser superadas para que un proyecto de este orden pueda ser llevado a feliz término: surgen precisamente de la resistencia al cambio, entre los estudiantes, los profesores, las autoridades administrativas o políticas. Una renovación de la enseñanza que con-

duce al "nuevo producto" que sería el ciudadano -- adulto, conciente, autónomo y creativo, sería contradictorio con el esfuerzo de dichas sociedades -- por conservar un sistema de poder que permita el -- condicionamiento de los hombres, su aceptación de -- los privilegios adquiridos por unos u otros. Sin -- embargo, el cambio social, si ha de ser guiado en -- función de los valores de crecimiento, de aumento -- de la producción de riquezas, del progreso social, de la mayor humanización de los hombres, es función no sólo de decisiones de orden político, sino también de modificaciones en las actitudes adquiridas en la Escuela. Los docentes ejercerían por cierto, un gran poder en los procesos de cambio, si llegarán a tomar conciencia de ello, y si pudieran iniciar en si mismos el primer cambio. De ahí la importancia de la formación de los futuros docentes.

ENSEÑANZA A DISTANCIA Y ESCUELAS POR CORRESPONDENCIA*

Mauro Laeng

La posibilidad de la autodidaxia adviene de hecho con la reproducción de textos, pero esto no se presenta como un fenómeno generalizado sino hasta el momento en que tal reproducción puede hacerse masivamente. "Toda la cultura de los últimos siglos es escrita y su incremento ha sido más rápido -- escribe el autor de este trabajo-- desde el momento -- que ha podido disponer de la prensa: medio ideal de una sociedad gobernada por la pública controversia. Mediante la escritura y especialmente la prensa, la enseñanza a distancia ha sido posible en el sentido más general". La enseñanza, tradicionalmente confinada a la escuela y dependiente de la clase magisterial, en los últimos tiempos es obligada a excluirse en la medida en que la red de actividades se hace más compleja en la comunidad. Una de las primeras manifestaciones de la enseñanza extraula es -- la que se desarrolla por medio de la correspondencia. Las primeras escuelas que imparten este tipo de enseñanza datan, según Laeng, de 1840: apenas -- una década después de la invención del sello postal ordinario. Hoy las escuelas por correspondencia -- han proliferado considerablemente --en Europa de manera señalada-- y ante los problemas que plantea el incremento demográfico en los centros de enseñanza se proponen como una experiencia que debe ser tomada en cuenta para darles solución. Los puntos de -- vista de Mauro Laeng constituyen un aporte significativo al respecto.

*Publicado en I Problemi della Pedagogia, revista -- bimestral, Roma, Italia, mayo-junio 1970.