

La educación de los educadores
EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD EN LA FORMACION DE LOS PROFESORES*

SAUL B. ROBINSOHN

LA FORMACION DE LOS PROFESORES Y LA REFORMA DE LA EDUCACION

“La formación de los profesores es el problema clave de la reforma pedagógica” -así comienza el capítulo relativo a las mejoras propuestas para la educación de los profesores en el último “Strukturplan”, plan de reforma estructural del sistema de educación de la República Federal de Alemania (Consejo alemán de la educación -Deutscher Bildungsrat, febrero 1970). La misma idea, bajo una forma más agresiva, se encuentra en el informe de un estudio efectuado el verano pasado en los Estados Unidos por la “Comisión de la educación de los profesores”: “Nuestro sistema de educación está absurdamente caduco, inadecuado a las grandes transformaciones sociales y tecnológicas”... “La formación de los profesores acentúa considerablemente el estancamiento y el tradicionalismo de este sistema” (Allen and Mackin, mayo 1970). En Francia, un número de especialistas cada vez mayor reclaman cambios draconianos en los programas e institutos de formación del profesorado (Coloquios de Caen, 1966, de Amiens, 1968), alegando que los profesores están actualmente “separados de la realidad y absolutamente desprovistos de autoridad social” (Roger Gregoire, enero 1969). Para acabar esta serie de testimonios quisiera citar un análisis de “La crisis mundial de la educación”, presentada en una conferencia de los “responsables de la enseñanza” en 1969: “Los profesores están en el centro de la crisis de la educación”, pero “actualmente un profesor no tiene ninguna posibilidad de estar al día”; “los sistemas pedagógicos no se reformarán mientras la formación de los profesores no haya sido radicalmente transformada” con vistas a atraer “más elementos válidos hacia la enseñanza” (Ph. H. Coombs., 1968). El informe de la Conferencia propiamente dicho incluye las indicaciones siguientes: “Una preparación adecuada de los profesores que ejercen sus funciones en situaciones profesionales nuevas exige una concepción nueva de las instituciones de formación de profesores”. Estos deberían “participar activamente en la investigación, “pasar” de los centros de formación... a influir directamente en la sociedad”, cuidando de mantener “estrechos lazos con las instituciones escolares y los profesores en ejercicio”. En resumen, “las instituciones de formación de los profesores deben ser uno de los motores de la transformación de la educación”. ¡Ambicioso programa!

Pero, ¿es exacto en lo fundamental este análisis, no son irrefutables estas afirmaciones? La educación es, sin duda alguna, la tarea más grande de las sociedades modernas; la enseñanza es el campo profesional más vasto. Pero si se ha progresado en algunos sectores (edificios y equipo, métodos y medios técnicos de instrucción, organización y financiamiento, etc.), los programas e institutos de formación del profesorado han opuesto, generalmente, hasta hace muy poco, una resistencia a toda transformación importante. Se ha solido explicar esta resistencia por la concepción tradicional del papel de la enseñanza que venía integrado por la transmisión de actitudes sociales, tradiciones y una herencia cultural y por la escasez aguda y constante de profesores que parecía impedir toda superación de los criterios de selección y formación. Por lo que toca al segundo argumento, nada indica que el personal necesario sea más fácil de encontrar cuando se renuncia a la calidad. La experiencia y el sentido común demuestran, por el contrario, que los criterios elevados permiten un mejor reclutamiento, reducen los abandonos y confieren una eficacia mayor a los titulados. Las mejoras cualitativas pueden, pues, facilitar al mismo tiempo la solución del problema cuantitativo.

*Este trabajo se publicó originalmente en la Revista Education et Culture (No. 14), y se reprodujo en el Boletín Centro de Documentación (No. 42, julio 1971), del Patronato de Obras Docentes del Movimiento, Madrid.

LA PROFESION DOCENTE

La falta de iniciativa y el conformismo que se atribuye en casi todas partes a los profesores se explican asimismo por su situación en la sociedad. Aunque el análisis de la función desempeñada no siempre ayuda a comprender la dinámica de la acción social, un examen rápido de las incompatibilidades y contradicciones inherentes a la función de profesor puede arrojar luz sobre algunos factores que impiden la eficacia y la seguridad de los profesores. A la vez que se les encomienda conservar las tradiciones, se les exige fomentar, con sus enseñanzas, pero también con su ejemplo, una actitud crítica y un espíritu de reforma y de progreso. En sus contactos con los alumnos y en la valoración de su trabajo, el profesor debe ser escrupulosamente justo, pero al mismo tiempo debe alentar a los más indulgentes y compensar los desequilibrios. La autoridad personal y la preparación mejoran los resultados, pero hay que conseguir en la clase una atmósfera agradable, basada en la cooperación y en la sociabilidad. Estas exigencias no son quizá realmente incompatibles, pero el profesor no puede hacerlas frente más que con conocimientos teóricos y con el don de relaciones humanas. De hecho, muchas encuestas han demostrado que los profesores son “víctimas de la importancia exagerada que se asigna a su función” . . . , “invitados a alcanzar objetivos inaccesibles” y se sienten incapaces de colmar las esperanzas de los que se interesan por sus actividades. De ahí un sentimiento de frustración y de incompetencia (Kelsall and Kesall, 1969).

Si los profesores no tienen confianza en sí mismos, es quizá en gran medida por problemas de autonomía, de distribución de poderes y de autoridad profesional. En esto topamos aún con graves ambigüedades. Se persuade al educador en la creencia de su amplia autonomía en el ejercicio de sus funciones, pero un análisis realista le manifiesta rápidamente los estrechos límites de su libertad. Se le atribuye a menudo el poder de manejar los hilos del triunfo social, cuando de hecho esta facultad viene limitada por criterios objetivos en la valoración de los alumnos. Críticas aún más severas le acusan de abusar de su influencia sobre los jóvenes, de ser (o convertirse en) un niño entre los demás. Poseería así una especie de poder imaginario, irreal, tanto más cuanto que se limita a transmitir, en todos los campos, conocimientos descubiertos por otros (Adorno, 1965). “Los que pueden lo hacen; los que no pueden. . .”. Vieja broma injusta, pero grave dentro de este contexto. El estatuto profesional tiene sus criterios objetivos, pero la actitud de las demás capas de la comunidad es un buen medio de calibrar la aceptación real.

A partir del informe elaborado conjuntamente por el BIT y la UNESCO en 1966, “la enseñanza debe considerarse como una profesión; se trata, en efecto, de una forma de servicio público que exige conocimientos especializados, adquiridos y conservados gracias a una actividad intelectual rigurosa y constante; es, asimismo, necesario para la educación y el bienestar de los alumnos, que el profesor asuma responsabilidades personales y colectivas”.

Estos son, pues, los criterios a los que debe responder la educación, como profesión, para obtener la carta credencial que atraería “a los mejores elementos de la sociedad” y permitiría a los profesores contribuir a la reforma del sistema pedagógico: conocimientos especializados consecuencia de una sólida formación, una autonomía y responsabilidad importantes y tareas no indeterminadas, sino precisas y diferenciadas (Lieberman, 1956). Una diferenciación, añadimos nosotros, que debería favorecer la confluencia en fines comunes y la solidaridad más que abocar a nuevas divisiones de la profesión. Parece evidente que una formación adecuada es la clave de los demás criterios: especialización, responsabilidad, autonomía. ¿Cuáles son, pues, las necesidades reales de la formación de los profesores y sus consecuencias en la confección de los programas y en las instituciones?

LA CONCIENCIA DE LOS CAMBIOS

Es lógico que la comprensión de las transformaciones que influyen en el sistema pedagógico es condición previa de toda reforma de la enseñanza y, por consiguiente, de la formación de los profesores. A mi juicio, el sistema de la enseñanza se transforma principalmente dentro de los cuatro terrenos siguientes:

1. Los profesores, sobre todo a partir de la enseñanza secundaria, se hallan ante una población escolar heterogénea, por el número de alumnos, la disposición de la edad, la composición social y por consiguiente el contexto cultural, las motivaciones y las aspiraciones. O se crean nuevas estructuras orgánicas o se modifican las antiguas para hacer frente a esta evolución.
2. Algunos cambios, que lógicamente deberían preceder a los cambios estructurales, pero que de hecho les siguen cronológicamente, se refieren a las reglas, los objetivos y los programas. Uno de los principales objetivos nuevos de la enseñanza es precisamente la preparación para el cambio. Otro elemento nuevo es la importancia dada a la comunicación y a las técnicas de la comunicación como también a una educación que inculque la confianza en sí mismo y sepa jerarquizar las cuestiones con verdadero conocimiento de causa. La necesidad de una enseñanza en extremo intelectual, adaptada a las necesidades de un mundo basado en la ciencia y en la tecnología, determina los programas ya desde el jardín de infancia. Este aspecto debe completarse, no obstante, e incluso compensarse, con un mejor conocimiento de las condiciones que favorecen el desarrollo afectivo. A este respecto conviene hacer constar la necesidad de normas y objetivos nuevos lo mismo en el terreno sociopolítico que en la estructura tecnológica.
3. Algunos avances realizados en la comprensión científica de los procesos de educación y aprendizaje van a permitir al profesor utilizar más consciente y sistemáticamente toda una gama de métodos e instrumentos relativos a los diferentes problemas y situaciones de su trabajo. No hay que sobrevalorar los resultados de la investigación realizada con vistas a mejorar la práctica de la enseñanza, pero tampoco conviene arrinconarla.
4. La aplicación de algunos de los nuevos conocimientos ha exigido la creación de una nueva tecnología pedagógica. Su aportación y el lugar que le corresponde dentro del sistema de educación no han sido aún determinados con exactitud. Además de este empleo, cada día más importante, de medios auxiliares pedagógicos, existe ya la “educación paralela” de los medios de información públicos y tendrá sin duda una influencia creciente.

¿Cómo podrá situarse la formación del profesorado a la altura de estos cambios y suscitar una conciencia más viva de su importancia y de sus consecuencias?

Conviene subrayar, de entrada, que estas transformaciones se dan en todos los grados de la escolaridad y nuestras conclusiones deben construirse, por consiguiente, sobre una formación básica común a todas las categorías del profesorado.

Esta base común supone el desarrollo de una mayor sensibilidad en relación con el contexto social de la educación y de los conocimientos teóricos en la materia. Habría que incluir en la formación de todos los profesores nociones elementales de las ciencias sociales, el conocimiento de los instrumentos de análisis empleados en este campo y una comprensión más general de los determinantes sociales de la educación. Es preciso que los profesores puedan considerar la escuela como un sistema social y como una jerarquía de poderes para formar un juicio crítico de las características de su profesión y de sus problemas; es preciso que puedan ser sensibles a las lagunas del sistema y a sus posibles remedios.

Algunos elementos de las ciencias políticas deberían completar este conocimiento de los instrumentos analíticos de la sociología. No se trata de considerar los movimientos estudiantiles como anomalías, sino de verlos dentro del contexto de una movilización política general. La escuela, y menos aún la universidad, no puede ser una zona políticamente neutra.

Se puede demostrar, con numerosos ejemplos, cómo una actitud científica tiende a proporcionar puntos de vista innovadores. Dígase lo mismo para los otros caracteres deseables de una educación de los profesores reformada -actitud experimental y lazos estrechos entre la teoría y la práctica. El primero de estos objetivos implica la utilización de métodos nuevos de enseñanza y aprendizaje -trabajo en grupo y en equipo, medios técnicos modernos- y la introducción de alguna forma de investigación pedagógica en los programas de formación. Para conseguir el segundo se necesitan nuevas fórmulas de actividad práctica si queremos llegar a

una aproximación crítica a la enseñanza, por una parte, y aplicar, por otra, los estudios teóricos a la realidad concreta.

LAS APTITUDES

He venido tratando hasta aquí algunas orientaciones y técnicas de análisis que debe contener un programa de formación destinado a fomentar la iniciativa y la reforma. Voy a abordar ahora algunos aspectos de la formación indispensable a todos los profesores, que ponen de relieve más estrictamente las aptitudes profesionales requeridas.

En general, el profesor de hoy día debe ser más un experto en pedagogía que un especialista competente en un terreno particular. Su función consiste menos en informar que en enseñar la manera de adquirir los conocimientos. Más en concreto, hay un cierto número de tareas particulares –diagnósticos, dictámenes de consulta, planificación, etc.–, que exigen, al menos en parte, nuevas aptitudes. No sería ciertamente el mejor de los programas de educación inicial el proporcionar al joven profesor los informes y técnicas de que tendrá que echar mano desde los primeros años de su vida profesional. Pero es igualmente cierto que la insuficiencia de nociones pedagógicas en la formación de los profesores dificulta, en lugar de fomentar, la búsqueda de la solución científica de los problemas prácticos y la costumbre de acudir a las fuentes de información especializadas. Las investigaciones pedagógicas y psicológicas no siempre han logrado resolver los problemas escolares cotidianos, pero son de una importancia vital para la interpretación de las situaciones de la clase y para la adquisición de un comportamiento correcto por parte del profesor.

Tomemos el ejemplo de la psicología. Aunque es difícil por los numerosos obstáculos metodológicos medir la eficacia de los profesores y más aún vincularla a algunos aspectos de los programas de formación, de los hechos concretos, la experiencia y el buen sentido demuestran que los conocimientos en psicología mejoran considerablemente los resultados de los profesores. El estudio de esta ciencia permitiría comprender mejor las condiciones del desarrollo físico, intelectual y social. Arrojaría luz sobre los diversos fenómenos que intervienen en el proceso de aprendizaje –motivación, comunicación simbólica, fases y estructura de la adquisición de los conocimientos, etc. Proporcionaría las técnicas que suscitan el interés y fomentan la participación, promueven en los alumnos aspiraciones realistas y tienen utilidad en la organización del medio escolar, la formación de los programas y la elección de los métodos e instrumentos. Se podrían incluir también en estos programas de psicología los elementos siguientes: factores interiores y exteriores en la formación de la personalidad y en la distribución y desarrollo de las aptitudes, teoría y métodos de valoración y medida, dinámica de los grupos sociales y medios adecuados para facilitar los contactos, mecanismos de identificación y de internacionalización, de agresión, de proyección y de hostilidad, etc. Estos conocimientos ayudarían a los profesores a comprender los riesgos y posibilidades de su situación. Además, un profesor que sabe tomar conciencia de sus propias motivaciones, sus conflictos y su idiosincrasia encuentra con más facilidad el justo medio entre la seguridad de un especialista competente y un comportamiento liberal. Acabamos de ver, demasiado amplia o brevemente, algunos aspectos de una de las ciencias que deben aplicarse a la educación. Vamos a meternos en seguida en otro terreno, que muestra la diversificación de la enseñanza como disciplina, el del estudio y desarrollo en materia de programas.

Detengámonos, no obstante, un poco en la cuestión de las aptitudes. Comportan algunas ambigüedades, si no de fondo, sí de terminología, y en cuanto a su interpretación. Estas ambigüedades pueden también evitarse en alguna medida al menos, por medio de una formación apropiada. La aplicación práctica de los descubrimientos científicos –para determinar el nivel de desarrollo de un alumno, programar el empleo de recursos y métodos, supervisar y controlar los progresos hechos, utilizando en todos los casos procedimientos e instrumentos nuevos–, que se llama “educational engineering”, puede despertar fácilmente malentendidos y desconfianzas. Parece un mecanismo simple. De hecho, sería mucho mejor comparar esta actividad con la medicina que con una actividad de ingeniería. El profesor debe ayudar a los alumnos y en este sentido su profesión no consiste sólo en planificar y llevar la dirección, sino también en orientar en las condiciones de participación personal y de justificación positiva del profesor y del alumno. La educación necesita diálogo tanto como planificación, “sentido” tanto como “figuras y explicaciones”. Hay además un fundado temor a

que los avances de la tecnología susciten la tentación de conservar el sistema establecido y se pierdan de vista las necesidades, las aspiraciones y los objetivos nuevos. Es ésta otra razón por la que conviene incluir en la “formación básica” del futuro educador algunos de los conocimientos psicológicos apuntados en este capítulo, así como los factores sociopolíticos mencionados en el capítulo anterior.

Si no ponemos aún más el acento en las asignaturas, que son los elementos principales de la enseñanza, es porque su lugar en los programas de formación parece estar asegurado. Como hemos dicho antes, el profesor no debe ser un especialista, pero esto no debe impedir el que conozca a fondo una o varias de las asignaturas que proporcionan a los alumnos los conocimientos, las técnicas y los medios de orientación necesarios para la vida. Pero el profesor en cuanto tal debe centrarse en la estructura de estas asignaturas más que en su contenido, en su significación general social más que en su aportación técnica. Sin estos estudios no puede haber participación real de los profesores en las decisiones que afectan a los programas. Llegamos así al tema siguiente: la preparación para las responsabilidades.

LAS RESPONSABILIDADES

Los profesores pudieran preguntarse si no corren el peligro de perder su libertad e independencia profesional, al someter gran parte de sus responsabilidades a procesos objetivos de análisis científico. Tomemos por ejemplo la elección de los alumnos en un sistema escolar altamente selectivo. Actualmente la libertad que tienen los profesores para seleccionar sus alumnos, otorgarles premios, influir en su éxito escolar, es considerable. Esta facultad es extremadamente irracional en un sistema que no aplica instrumento alguno más objetivo de valoración y orientación. Una medición objetiva de estas decisiones, la introducción de nuevos métodos de evaluación y orientación y una reforma de las estructuras que hicieran menos arbitrarias estas decisiones, correrían el riesgo de ser consideradas como una reducción de la autoridad.

Sin embargo, esta pérdida de autoridad llevaría consigo un aumento de la competencia. En términos de posición y prestigio de los profesores, se puede afirmar que sería más efectivo dar amplias responsabilidades, basadas en una mejor preparación, que tener que mantener una autoridad basada en instrumentos de valoración deficientes.

Pasemos a otra cuestión, la de la confección de los programas, para ver cuáles son las responsabilidades de un profesor, en qué puntos se quedan cortas y cómo puede influir en ello. Las decisiones relativas a los objetivos de la educación van desde la transformación de las presiones sociales -intereses pragmáticos, ideas, tradiciones- hasta una especie de acuerdo, que sirve después de base para la elaboración de los programas. El proceso de elaboración propiamente dicho viene determinado en gran parte por el contenido y los principios de las diferentes disciplinas, nuestro conocimiento de las condiciones de la enseñanza y evidentemente por la organización escolar y los recursos disponibles. ¿Dónde hay que situar la intervención del profesor? Puede tener un papel importante en los diferentes periodos de este proceso, pero las responsabilidades están distribuidas, a pesar del mito de la autonomía de los profesores. Aquí también el papel del profesor es más dudoso que en el pasado, pero sus responsabilidades son también a mi juicio más reales. Debe compartirlas abiertamente con otros grupos sociales legítimamente interesados, como los padres y los estudiantes, pero puede contribuir a la determinación de los objetivos, a la elección de las materias y a la elaboración del plan de enseñanza, a tomar opción entre las diferentes soluciones y a la evaluación de los nuevos programas. Como en otros aspectos de una profesión docente diversificada, la confección de los programas debe confiarse en parte a todos los profesores, cualquiera que sean sus funciones específicas, y en parte a los especialistas en programas.

Tales son, pues, las consecuencias de esta concepción de la confección de los programas en la formación de los profesores. Para participar en la determinación de los objetivos, el profesor deberá, asimismo, poseer los elementos de análisis social y crítico ya mencionados. Pero deberá, asimismo, ir formando las bases para una teoría de los programas que vaya más allá de los simples planes de curso. Además de la capacidad de seleccionar las materias, los recursos y las modalidades de la enseñanza, le será preciso adquirir cierta aptitud para determinar los objetivos y la elección de los procedimientos a seguir para conseguir aquéllos. En fin,

debería tener capacidad para explicar un programa ya existente o en preparación, al gran público, a los padres, a los políticos, etc. Es realmente sorprendente constatar hasta qué punto se han descuidado estos factores en la formación de los profesores.

PROGRAMA

Podemos preguntarnos si un programa de educación del profesorado tan ambicioso tiene posibilidades de llevarse a cabo. A esta cuestión yo respondería en tres puntos.

1. Solamente la experiencia nos dirá en qué medida se pueden incluir estos temas en los programas básicos comunes a todos y en qué medida hay que reservarlos para los especialistas. La diversificación cada día más cargada de tareas que cumplir, característica como hemos dicho de una “profesión”, tiene cabida ciertamente en los programas de formación, siempre que quede a salvo la unidad fundamental -y la solidaridad.
2. La formación de los profesores, como toda educación profesional, es un proceso permanente. La estrecha relación entre la teoría y la práctica debe cumplirse también en el periodo de pleno trabajo, durante el cual conviene organizar diferentes formas de perfeccionamiento.
3. Toda mi argumentación descansa en la hipótesis de que la formación de todos los educadores -en cuanto educadores- es una tarea a la que las universidades no deben sustraerse por más tiempo. Estas últimas están sin duda sobrecargadas de funciones en parte diferentes: investigación, difusión cultural y sociopolítica, planificación. El proceso de diversificación de las instituciones en función de estas tareas indudablemente va a continuar y se va a acelerar. Pero siempre deberá haber una institución -y es el término de “Universidad” el que mejor le conviene- que englobe estas diferentes funciones. Las necesidades de la formación de los profesores son, pienso, un ejemplo que confirma mi tesis.

Es innegable que todos los países desarrollados tiendan a confiar a la Universidad la formación de los profesores. A los ejemplos citados de la República Federal de Alemania y Francia, que está comenzando por este camino, podemos añadir el de Gran Bretaña -informe Robbins, B. Ed., etcétera. Esta evolución está resumida en un informe de 1967 de la UNESCO que expone la tesis siguiente: “Lo que corrientemente se llama educación de los profesores de enseñanza primaria y secundaria constituye un todo; los aspectos institucionales y los que se refieren a los programas deben ser considerados como un problema único; es necesaria una concepción global para eliminar el “dualismo” actual de las instituciones y los programas.” Este “dualismo”, por el que se considera a los profesores de enseñanza secundaria esencialmente como especialistas y eruditos..., y en segundo lugar como profesores, es “el principal obstáculo para la adopción de una educación universitaria de los profesores de enseñanza secundaria... a su vez la formación de los profesores debe ejercer una influencia en la Universidad...” (Jiri Kotásek, 1967). La última frase merece atención especial. La crisis actual de las Universidades es, en parte, pedagógica; la Universidad está poniendo en tela de juicio el contenido de la enseñanza y la eficacia de los métodos de trabajo. El hecho de que estas instituciones no se decidan a tomar bajo su cargo responsabilidades mayores en la formación de los profesores es una prueba de esta crisis. La Universidad podría encontrar su propia identidad en la superación de estas indecisiones.

LA REUNION DEL CONSEJO DE EUROPA

No se trata aquí de exponer con detalle de qué forma nuestros argumentos y conclusiones deberían traducirse en disposiciones institucionales. Prefiero resumir, para terminar, las recomendaciones de un grupo de expertos que se reunieron en Strasburgo del 3 al 5 de marzo de 1970 bajo los auspicios del Comité de enseñanza superior e investigación del Consejo de Europa para discutir “El papel de la Universidad en la formación básica y el perfeccionamiento del profesorado”. He aquí las principales conclusiones de esta Mesa Redonda.

1. a) “La formación de los profesores debería establecerse a nivel universitario.”
b) Las Universidades, tradicionales o modernas, deberían revisar el contenido de sus programas a la luz (particularmente) de las necesidades docentes, integrar en estos programas una enseñanza adecuada de la pedagogía y otras ciencias sociales propias de este nivel y cooperar con las autoridades competentes en materia de enseñanza, en procurar a los estudiantes la posibilidad de adquirir una experiencia a la vez teórica y práctica.
c) y d) La formación de los profesores debería llevarse en las facultades, departamentos o unidades análogas especializadas, pero no en otras instituciones.
2. “En el futuro, creemos, la profesión docente no debe estar estructurada según los diferentes niveles de escuelas en las que se imparte la enseñanza, sino más bien en función de las diferentes agrupaciones discentes según la edad y de los cometidos que debe cumplir.”
3. “Todos los alumnos-profesores deberían tener los títulos requeridos para el acceso a las Universidades.”
4. a) y c) Los estudios comunes a todos los alumnos-profesores deberían contener pedagogía, nociones adaptadas de psicología y sociología y una “fase clínica” de vinculación entre la teoría y la práctica.
b) Los estudios especializados serán necesarios en algunas materias o para determinadas funciones (enseñanza preescolar, programas, etc.).
5. “Cada una de las etapas de la formación profesoral hay que verla como un elemento dentro de un todo continuado.” La formación continua no implica solamente la puesta al día de los conocimientos y la especialización, sino también la innovación y el análisis de los problemas de actualidad. Debe llevarse a cabo bajo la responsabilidad solidaria “de las instituciones de enseñanza superior, de las autoridades competentes en materia de enseñanza y de los mismos profesores”.

Este resumen de lo que ya solamente era una declaración de principios debe evidentemente desarrollarse y discutirse. Este artículo tiene como fin estimular este desarrollo y discusión.