

Aportaciones de la investigación filosófica a la formación de profesores

Por José A. IBAÑEZ-MARTIN

El tema que se ha escogido para el VII Congreso Nacional de Pedagogía tiene un campo quizá más restringido que los que se eligieron en otras ocasiones, centrándose sobre «la investigación pedagógica y la formación de profesores». Esta elección pienso que es muy oportuna por dos razones: a) porque nos encontramos en momentos de reestructuración de los grandes ejes de la vida nacional, y ninguna preocupación por mejorar la realidad educativa podrá hacerse dejando a un lado la primera formación y la formación continua del profesorado, y b) porque nuestra profesión, que tiene una especial dignidad, se encuentra en muchos lugares en un proceso de degradación de su imagen pública, hasta el punto que recientes investigaciones estadounidenses (1) revelan que más de un tercio de los profesores no volverían a escoger de nuevo esta actividad.

De ahí que tenga plena justificación dedicar los trabajos de nuestro Congreso para analizar este tema desde todas las perspectivas posibles y estudiar las mejoras que hayan de introducirse para que la profesión docente se ponga en condiciones de ocupar el lugar que le compete en el entramado de la vida social.

A) *LA PERSPECTIVA FILOSOFICA EN EL CONGRESO*

La concreta perspectiva que corresponde a la Sección I es la de analizar las aportaciones de la investigación filosófica a la formación del profesorado. La mera lectura de este enunciado puede provocar el desinterés más completo en algunas personas poco advertidas, pues no faltan quienes —movidos, en ocasiones, por el erróneo proceder de más de un profesor— piensan que todo lo que se agrupa bajo el nombre de Filosofía responde o bien a consideraciones históricas acerca de pensa-

(1) Vid., «Le Monde de l'éducation», núm. 55, Novembre, 1979, p. 21.

dores antiguos o modernos, pero en todo caso inertes, o bien a ideas abstractas tan poco sólidas que se muestran incapaces de manifestar una operatividad concreta en ninguna de las dimensiones del fenómeno educativo.

Por el contrario, si se trata de la formación del profesorado, la filosofía tiene suma importancia, toda vez que sin ella el profesor queda fácilmente reducido a un simple funcionario, al que se le han enseñado ciertos conocimientos y ciertas técnicas, pero cuya repetitiva tarea viene a terminar careciendo de sentido.

Podríamos decir que la filosofía tiene, en nuestro caso, precisamente esa fundamental misión de la búsqueda del sentido, de intentar comprender en su profundidad el proceso educativo e iluminar de este modo la conducta que el profesor ha de desarrollar, encontrando también una guía y un sentido para la tarea de su formación. Esta misión, la filosofía la lleva a cabo siguiendo diversos métodos y veredas. Uno, por ejemplo, será analizar el lenguaje y así adquirir el hábito de precisión y claridad por el que se evitarán tantas confusiones que hoy, muy frecuentemente, hacen imposible un diálogo fructuoso y un avance ordenado en la ciencia pedagógica (2); esta labor puede parecer modesta, pero es de primera importancia: hay que conseguir que el lenguaje facilite y no obstruya el conocimiento de las cosas, y muchas veces observamos la imposibilidad de alcanzar un acuerdo por la falta de esfuerzo en la terminología, de ese esfuerzo que ha de realizar cualquiera que desea penetrar en un conocimiento especializado y científico. Otro camino será el fenomenológico, por el que analizando cómo se nos muestra la interacción educativa, se vislumbran sus características esenciales, a través de cuyo estudio se llega a conclusiones, que al estar sólidamente fundadas se producen con una real operatividad.

Procedamos, pues, a señalar algunos de los problemas sobre los que la Filosofía se interesa, y que serán desarrollados y ampliados en las Ponencias y Comunicaciones del Congreso.

B) *PRINCIPALES PROBLEMAS QUE SE PLANTEAN EN EL PROCESO EDUCATIVO*

Hoy día todo el proceso educativo se encuentra en una crisis de la que penosamente se va saliendo. Las causas de esta crisis son muy numerosas, pero entre las de mayor importancia podemos señalar la de que nuestra época se caracteriza por un cambio vertiginoso, que ha cogido a mu-

(2) Desgraciadamente son muchos los que piensan como Humpty Dumpty: «Te advierto que, cuando yo empleo una palabra —dijo Humpty, en tono algo despectivo—, esa palabra significa exactamente lo que yo quiero que signifique: ¿Comprendes? —La cuestión es, dijo Alicia, si puede usted hacer que las palabras signifiquen tantas cosas distintas. —No, te equivocas... La cuestión es saber quién es el maestro aquí. Eso es todo». (CARROLL, L.: *Detrás del espejo*, Barcelona, 1972, p. 261).

chos educadores sin la suficiente formación filosófica acerca del proceso educativo, de modo que todos los que trabajaban confiados en una inercia, de pronto se han encontrado con que su mundo se les ha venido abajo. Y, además, ante este hundimiento, han aparecido —provenientes también de las más diversas ramas del ensayismo o del saber ajeno a la Pedagogía— una turbamulta de profetas dedicados a pregonar prácticas educativas revolucionarias, cuya apariencia progresista suele tratar de encubrir su gran pobreza tanto teórica como experimental.

Por ello, las ideas fundamentales de nuestro campo deben volver a repensarse, a ser objeto de un profundo examen que analice su sentido. En efecto, hay que investigar la esencia de la educación, sabiéndola distinguir de otros fenómenos más o menos cercanos pero diversos. Hay que determinar cuáles son las instancias educativas y cuáles sus respectivas competencias en unos momentos en los que la pasión política no ayuda a ver claro. Hay que analizar el sentido de las instituciones formalmente dedicadas a la educación, ya que algunos predicán una radical desescolarización. Hay que descubrir qué tipos de personas deben trabajar en tales instituciones, pues no faltan quienes aseguran que el profesor ha muerto y que debe ser sustituido por el ingeniero de la información —que será un especialista en las materias, responsable de elaborar el «soft-ware» de los múltiples medios de autoaprendizaje y que no tendrá dedicación exclusiva a la enseñanza— a cuyo trabajo se sumaría el consejero de aprendizaje, testigo adulto en el grupo de jóvenes cuyos conocimientos importarían menos que sus actitudes: capacidad para comunicar, empatía afectiva, equilibrio emocional, etc. Hay que analizar las materias que deben componer el curriculum en la escuela, para lo cual es necesario saber tanto el tipo de hombre que queremos —y el respectivo sentido de cada asignatura en relación con el arquetipo fijado—, como el objetivo que da la sociedad a los distintos niveles educativos. Hay que estar advertidos para descubrir —por debajo del curriculum oficial— ese otro curriculum oculto que se mueve eficazmente como sombra que no abandona en ningún momento la estructura de las instituciones de enseñanza y la acción del profesor. Hay que llegar a un acuerdo sobre el conjunto de competencias que se hayan de adscribir al profesorado, pues una cosa es enseñar y otra diversa evaluar —cuando, además, los procedimientos tradicionales de evaluación se atacan desde planteamientos no siempre correctos—, dar títulos y dar con dicho título la capacidad jurídica para actuar dentro de ciertos ámbitos del mundo del trabajo. Hay que deslindar las aptitudes y los procedimientos de selección para ser nombrados profesores de los que son necesarios para ser nombrados directores de centros, en unos momentos en los que las apetencias de poder se han desatado en diversos ambientes. Hay, por último, que investigar cuáles son los elementos que definen el estilo educativo de un centro, qué importancia tienen los variados estilos de enseñar y de aprender y cómo repercute en el resultado educativo la unidad de intenciones entre el equipo docente, considerando también las limitaciones que tal unidad impone sobre la libertad de cada uno de sus miembros.

C) LA FIGURA DEL PROFESOR

En medio de estos problemas nos encontramos con la figura del profesor, a quien muchos le piden soluciones, otros le adulan para instrumentalizarle políticamente y no faltan quienes le denigran como si los profesores fueran los causantes de todos los males del momento.

Se trata, por tanto, de determinar desapasionadamente cuáles son las dimensiones fundamentales de la misión del profesor. Pues bien, no pocos —y algunos, entre ellos, movidos por planteamientos ideologizados— dicen que lo propio del profesor es enseñar. Y esta respuesta es absolutamente cierta en lo que afirma, hasta el punto que nunca insistiremos bastante en la urgencia de que el profesor tenga la necesaria preparación en su materia que le permita realizar cumplidamente su obligación de transmitir un determinado conjunto de conocimientos, herencia del esfuerzo intelectual de las generaciones precedentes. Pero esta respuesta es incompleta, pues el profesor también está llamado a educar y no, por cierto, como labor secundaria potestativa y aneja, sino como dimensión primordial que con mayor o menor fuerza o eficacia se da en toda acción docente, como se pone de manifiesto por estudiosos que provienen de campos ideológicos absolutamente diversos.

En efecto, la acción docente desvela tres instancias que pertenecen claramente al campo de la educación. Primeramente, el profesor puede actuar según un rigor científico o una voluntad de instrumentalización ideológica: en un caso educo en el hábito de razonar y en la disposición de acatar la verdad y en otro educo en la supremacía de mis preferencias personales por encima de toda consideración objetiva (3). En segundo término, mi modo de enseñar está en dependencia de mi estilo intelectual y moral, de forma que, como dice Peters (4), hay muchos valores que se transmiten implícitamente por identificación, valores, por cierto, en los que pueden estar de acuerdo personas con planteamientos existenciales muy distintos. Y en tercer lugar hemos de tener en cuenta que, como dice Gusdorf (5), la escuela es el momento de la lenta y difícil toma de conciencia de la personalidad, por lo que el adolescente al buscar su propia imagen mira al maestro como punto de referencia, como lugar de encarnación de los valores deseados, de aquellos valores quizá no susceptibles de una demostración matemática pero tan fundamentales que sin ellos mi vida quedaría vacía (6).

(3) Algunos autores señalan que otro de los grandes peligros del docente es incurrir en esa manifestación de servilismo académico que se llama *ciencismo*, y que consiste en discutir los temas «con un vocabulario de una materia al que aquél no pertenece o manejarlos con métodos ajenos al material que se está considerando». (HOLLAND, R. F.: «Philosophers discuss education», *Philosophy* 52:199 January 1977). Vid. mi libro *Hacia una formación humanística*, Barcelona, Herder, 1977, pp. 81-82.

(4) PETERS, R. S.: *El concepto de educación*, Buenos Aires, Paidós, 1969, pp. 31-32.

(5) GUSDORF, G.: *¿Para qué que los profesores?* Madrid, Edicusa, 1969. Vid. especialmente las páginas 10, 17, 52-54, 61-62, 81-82.

(6) Conviene tener presente que el maestro de quien hablo no es sólo el que

Evidentemente en esta tarea educativa se puede ser más o menos eficaz por circunstancias diversas, entre las que tiene superior importancia facilitar que la intimidad del educando aflore de modo natural. Ahora bien, no olvidemos que esta preocupación educativa es cansada, fuente de conflictos, incomprensiones e ingratitudes, de modo que se comprende muy bien la tentación que Unamuno achaca al egoísmo de «agarrarnos más a esta labor de publicista que va unida a nuestro nombre, que no a esa otra labor silenciosa de maestros orales en que derramamos nuestro espíritu» (7), tentación que sólo superaremos en la medida en que tengamos una muy lúcida conciencia de que es precisamente ahí donde radica la especial dignidad de nuestra profesión. Volvemos con estas palabras a una idea que expusimos al principio y que habiéndola dejado sin fundamentar quizá haya quienes la reciban con una cierta hostilidad. En efecto, hablar de la dignidad especial de una profesión a veces se interpreta como justificación para pagar menos a tales profesionales o, en otras ocasiones, como actitud despreciativa hacia los restantes trabajos que realizan los hombres. No es ese nuestro deseo. Es obvio que el profesor debe tener una remuneración razonable y tanto más importante cuanto mayor cualificación profesional y esfuerzo le pidamos. Por otra parte, reconocer la dignidad de algo no significa despreciar a los demás, sino, simplemente, tener la limpidez de un espíritu ajeno al resentimiento por el que se concede a cada cosa la importancia que realmente tiene, sin perjuicio de que —a veces— ciertas cosas sean mucho más importantes que las demás, las cuáles no por ello vienen a dejar de ser dignas. Pues bien, la figura del profesor tiene una especial dignidad por la sencilla razón de que no trabaja con cosas sino con personas y no con algo exterior de las personas sino —como hemos visto— con lo más central del hombre, afectando al cultivo de la inteligencia y al encauzamiento de la libertad, animando a descubrirse «ante la aristocracia espiritual, adquirida por educación; ante aquel poder que puede obrar en ocasiones el milagro de hacer —en el curso de una sola vida humana y saltándose una larga sucesión de antepasados y generaciones— del hijo de un plebeyo un hombre de alta alcurnia moral» (8). Por ello es lógico que la Ley General de Educación, expresando un deseo y un reconocimiento, pida a los profesores —en su artículo 3— «relevantes cualidades humanas, pedagógicas y profesionales», no solicitadas, por cierto, para ningún otro tipo de funcionario, que yo conozca. Y esta no es una idea ni novedosa ni extravagante: ya en el siglo XIII Tomás de Aquino decía del magisterio que es un oficio al que se debe honor, aunque algunos se lo hayan querido negar a lo largo de la historia.

enseña Filosofía o Ciencias sociales, pues, como dice Haigh, «toda enseñanza envuelve una constante y semiinconsciente búsqueda de los pensamientos y motivos más interiores de los alumnos» (*Pastoral Care*, London, Pitman, 1975, p. 6).

(7) UNAMUNO, M. de: «Sobre la carta de un maestro», en *Obras Completas III*, Madrid, Escelicer, 1968, p. 616.

(8) HESSE, H.: *El juego de los abalorios*, Madrid, Alianza, 1978, p. 407.

D) EL SENTIDO DE LA FORMACION DEL PROFESORADO

Estas ideas que apresuradamente hemos expuesto nos hacen ver la necesidad y la urgencia de pensar seriamente sobre el modo de formar al profesorado. Como es sabido la discusión tradicional se ha centrado en determinar si procedía dar más importancia al conocimiento de las materias o a los modos de conseguir que tales materias pudieran posteriormente explicarse con mayor fruto. Las reflexiones anteriores entiendo que obligan a ensanchar el campo de nuestras preocupaciones.

Primero de todo se ve necesario proporcionar los conocimientos de teoría de la educación fundamentales para dar respuesta a ese conjunto de problemas que nos hemos limitado a exponer, conocimientos sobre los que se apoyarán tantos otros estudios de menores alientos pero no por ello menos necesarios para solucionar los numerosos problemas que la educación ha de afrontar.

Ahora bien, si donde radica la especial dignidad del profesor es en su dimensión educativa, se nos aparece como evidente que por encima de todo conocimiento hemos de procurar formar el ser de los profesores. «La preparación de los profesores implica enseñar a cada cual, intelectual y socialmente, a ser un caballero». Esta cita no es de Baltasar de Castiglione, sino que, por chocante que parezca, corresponde a un artículo, publicado hace poco, del famoso comparativista americano George Z. F. Bereday (9). Y es de señalar cómo coinciden con él, en el núcleo de esta idea, hombres tan distintos como el socialista francés Jaurès, que decía que no se enseñaba ni lo que se sabía ni lo que se quería sino lo que se era, el sacerdote católico Romano Guardini, en quien leemos que «la primera cosa que influye es la manera de ser del educador; la segunda, lo que hace; la tercera, lo que dice» (10) y el antiguo Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, Profesor García Morrente, que cuando vivía apartado de la fe católica escribió «la profesión docente imprime carácter a la vida entera en todos sus aspectos y crea obligaciones, no sólo para la actuación pública, profesional, sino también para la actividad personal y privada» (11).

Como el modo de obrar sigue al modo de ser, en la medida en que cultivemos la madurez y la nobleza del espíritu del educador, más fácilmente se llevarán a la práctica las palabras de Antonio Machado de que «el hacer las cosas bien / importa más que el hacerlas», de modo que nunca —por eximios que sean los fines buscados— el educador usará de medios que atenten a la dignidad del educando, evitando de modo especial aquellos que tienen una especial gravedad como las prácticas manipulantes, etc. Hacerlo bien, desde el punto de vista que nos ocupa, significa —entre otras cosas— fomentar en la clase un clima emocional sano,

(9) «Educación y Nobleza», en *Perspectivas Pedagógicas*, 10:37-38, 1976, p. 11.

(10) *Las edades de la vida*, Madrid, Cristiandad, 1970, p. 70.

(11) *Escritos pedagógicos*, Madrid, Espasa-Calpe, 1975, p. 204.

alentador y personalizado, cuyas principales manifestaciones son: a) aceptar al alumno como persona cuyos problemas no son reprimidos ni menospreciados; b) darse cuenta de que «es tarea trascendente del profesor desarraigar este miedo a decir lo que se piensa» (12), lo que tiene como consecuencia que ninguna opinión es ridiculizada y todas son escuchadas con un esfuerzo de comprensión; c) saber reconocer la propia ignorancia (13) y los propios errores; d) mantener sobre cada uno de los estudiantes altas expectativas, conscientes que si el maestro «deposita en sus alumnos expectativas positivas, hay mayores probabilidades de que se produzcan cambios positivos» (14); e) insistir en que la aventura de la vida es, en última instancia, personal, y por ello la educación sólo es verdadera cuando se traduce en un compromiso personal del educando, y f) hacer ver que el profesor se encuentra a gusto en su profesión, con su materia y con el concreto grupo de alumnos que le ha tocado en suerte. Por el contrario, incurren en un grave error quienes piensan que tal clima se produce abandonando la disciplina o eliminando toda autoridad. Obviamente todos sabemos que la disciplina no es el látigo ni la autoridad el autoritarismo, y poco a poco vamos sabiendo que la carencia de norma, la incapacidad para ofrecerse «al niño como fuente normativa y fortalecedora» (15), lo que produce son sentimientos de inseguridad que originan nefastas consecuencias de todo tipo, la primera de las cuales es el desorden en la escuela, la despreocupación por el alumno y la facilidad para interrumpir las actividades docentes con cualquier pretexto, causando daños a veces irreparables en la formación de los alumnos y en la imagen pública de la escuela y de su profesorado.

Pero, además, la investigación actual ha retomado los motivos clásicos en la formación del profesorado, haciendo ver, por un lado, que el necesario conocimiento de la materia que se va a enseñar no consiste tanto en amontonar un centón de datos, cuanto en profundizar en la naturaleza de cada ciencia, lo que conduce a muchos más progresos en lo que se refiere a métodos pedagógicos que no pocas descripciones psicológicas (16), y, por otro, que los estudios tradicionales de la didáctica deben ampliarse para conocer con más detalle todo lo que se relaciona con la génesis del saber en el hombre. En efecto, este tema puede abordarse tanto desde un punto de vista propio de la antropología metafísica como desde un planteamiento de la psicología de la educación. Desde la primera perspectiva hay que señalar que «la adquisición y el incremento del saber requieren que las verdades ignoradas pasen a ser no sólo conocidas, sino también *sabidas*, es decir, basadas, fundamentadas, en las que ya se poseen. De lo contrario, no se produce ciencia, pues la ciencia re-

(12) LACAU, M.^a H.: *Didáctica de la lectura creadora*, Buenos Aires. Kapelusz, 1966, página 175.

(13) Vid. BERSSET, A.: *Le maître éveilleur*, París, Le Centurion, 1978, pp. 50 y 69.

(14) SINGER, K.: «La importancia de la personalidad del profesor», *Educación* (Tübinga), vol. 18, 1978, p. 123.

(15) YELA GRANIZO, M.: *Educación y libertad*, Bilbao, Banco de Vizcaya, 1967, p. 63.

(16) Vid., LECHAT, J.: «L'École et la vie», *Revue de l'enseignement philosophique*, 22:2, Décembre 1971 - Janvier 1972, p. 2.

quiere demostración» (17); por ello debe alentarse al recto sentido crítico (18), que incita no a admitir, sino a comprender, y que considera —como dice Kolnai— que una justificación incompleta es mejor que ninguna, mientras que una justificación ilegítima es peor que ninguna. Desde el último punto de vista hay que reconocer que la situación de la Psicología de la Educación todavía no está definitivamente asentada (19), pero ello no es obstáculo para la existencia de un importante conjunto de conocimientos que se han originado como consecuencia de la aplicación de la psicología al proceso educativo.

E) EL SENTIDO DE LA FORMACION CONTINUA DEL PROFESOR

Por último, quiero cerrar este artículo aludiendo brevemente al tema de la formación permanente del profesor. Es sabido que esta cuestión es bastante nueva y consecuencia tanto de la aceleración de innovaciones propia de nuestra época como de la reflexión acerca de la naturaleza inacabada del hombre, que le abre la posibilidad de irse completando a lo largo de toda su vida. Es sabido también que las grandes inteligencias que se han dado en la historia de la humanidad no han necesitado que estuviera de moda la formación permanente para dedicarse continuamente a profundizar en sus estudios, si bien la tónica más habitual en otros tiempos era seguir el procedimiento de Fray Gerundio de Campazas, que en un momento determinado cerró los libros y se fue a predicar.

En nuestros días creo que se pueden detectar dos corrientes distintas. Una es la que opina que el profesor, de modo especial, está obligado a ese continuo esfuerzo de superación que significa dedicar siempre un tiempo a perfeccionar su formación. Otra, muy distinta, es la que, entregada al mito de la praxis, entiende que carece de sentido toda preparación previa o independiente del ejercicio profesional, como si sólo en él pudiéramos formarnos sin que debiéramos dejar de hacerlo en ningún momento. Esta doctrina —no deja de ser divertido que hasta los adoradores de la praxis tengan que emitir teorías— tiene las indudables dimensiones positivas de hacer ver cómo la formación del profesor no se puede realizar olvidándose de su proyección práctica y cómo el ejercicio de la docencia es ocasión indudable no sólo de enseñar a otros, sino de aprender uno mismo. Pero, como dice Beck (20), conviene no olvidar que hay una fina línea que separa el realismo del cinismo, y quienes mantienen esa opinión parece que optan por el cinismo, pues aunque el ideal

(17) MILLAN PUELLES, A.: *La formación de la personalidad humana*, Madrid, Rialp, 1963, p. 137.

(18) Vid. mi artículo «El sentido crítico, objetivo de la educación contemporánea», *Revista de Filosofía*, 28:108-111, 1969, pp. 77-93.

(19) Vid., GENOVARD, C.: «La psicología de la educación en la sociedad de hoy: esquemas de estudio», *Boletín informativo de la Fundación Juan March*, 84, julio-agosto 1979, pp. 3-16.

(20) BECK, C.: «Should Moral Philosophy Be an Essential Aspect of Teacher Education?» *History and Social Science Teacher*, 10, 1975, pp. 9-16.

del buen profesor que nos expliquen no vaya a alcanzarse nunca por completo en la práctica, es obvio que nuestras realizaciones serán mucho más chatas si nuestro horizonte se acabara en la contemplación de un pequeño hacer diario cargado de urgencias, sin haber tenido nunca la posibilidad de recibir un aliento superior.

El profesor necesita, tanto por la importancia de su labor como para animar con el ejemplo a sus alumnos para que nunca se adocen en su trabajo futuro, disponer de los medios oportunos para poder actualizar su formación. Es obvio que esos programas de formación permanente del profesor tienen que tocar todos los temas que colaboran para la eficacia de la labor docente. Pero creo que todavía no se presta la atención debida a la necesidad de ayudar al profesor para que sepa integrar su trabajo en su vida, de modo que el trabajo deje de ser contemplado como una penosa obligación para pasar a convertirse en un elemento decisivo en la consecución de la plenitud a la que, como hombre, está llamado.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, A.: **El mundo interior del docente**. Barcelona, Eds. de Promoción Cultural, 1975.
- ADELSON, J.: «The teacher as a model». **The American Scholar**, 30:3, Spring 1961, pp. 383-406.
- ALLAN, G.: **Instituteurs et professeurs**. París, P. U. F., 1964.
- American Association of University Professors: «1976 Recommended Institutional Regulations on Academic Freedom and Tenure», **AAUP Bulletin**, 62:2, August 1976, pp. 184-191.
- AMIDON, E. (Ed.): **Project on student teaching: The effects of teaching interaction analysis to student teachers**. Philadelphia, Temple University, 1970.
- AMIDON, E. J. & FLANDERS, N. A.: **The Role of the teacher in the classroom**. Minneapolis, Minn. Ass. for Productive Teaching Inc., 1967.
- ANDERSON, H. H. & BREWER, H. M.: **Studies of teacher's classroom personalities**. Stanford University Press, 1967.
- BAGLEY, A.: **The professor of education: An assessment of conditions**. Minneapolis, Minn. Society of Professors of Education, 1975.
- BALANTI, G.: **Il comportamento insegnante**. Roma, Armando, 1975.
- BECK, C.: «Should Moral Philosophy Be an Essential Aspect of Teacher Education», **History and Social Science Teacher**, núm. 10, 1975, pp. 9-16.
- BEGGS, W. K.: **The education of teachers**. New York, The Center for Applied Research in Education, 1965.
- BELLACK, A. A. (Ed.): **Theory and Research in Teaching**. New York, Columbia University Teachers College, 1963.
- BERGER, I.: «Psicosociología de los enseñantes». En M. DEBESSE y G. MIALARET, **Aspectos sociales de la educación**. I, Barcelona, Oikos-Tau, 1976.
- BERSSET, A.: **Le maître éveillé**. París, Le Centurion, 1978.
- BERTIN, G. M.: «Funzioni dell'insegnante nella società in trasformazione». En **Educazione e alienazione**. Firenze, La Nuova Italia, 1973, pp. 81-98.

- BOLLNOW, O. F.: «Sobre las virtudes del educador», **Educación** (Tubinga), vol. 20, 1979, pp. 48-58.
- BUCK, J. M.: **Educadores a la deriva**. Bilbao, Desclee de Brouwer, 1966.
- CLAXTON, G.: **The Little Ed Book**. London, Routledge and Kegan Paul, 1978.
- COMBS, A. W., BLUME, R. A., NEWMAN, A. J. y WASS, H. L.: **Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico**. Madrid, Ed. Magisterio Español, 1979.
- COUSINET, R.: **La formación del educador**. Buenos Aires, Losada, 1961.
- CHAPSAL, M. & MANCEUX, M.: **Les professeurs pour quoi faire?** Paris, Seuil, 1970.
- DAHRENDORF, R.: «The educational class». En SEABURY, **Universities in the Western World**. New York, The Free Press, 1975.
- DILENDIK, J. R.: «Attitudes similarity and the covert curriculum», **The Journal of Educational Research**, 69:8, 1976, pp. 304-309.
- DIXON, K.: «On teaching moral procedures», **British Journal of Educational Studies**, 16:1, February 1968, pp. 17-29.
- DREEBEN, R.: **The profession of teaching**. New York, Scott-Foresman, 1970.
- EBLE, K. E.: **Professors as teachers**. London, Jossey-Bass, 1974.
- FISCHER, L.: «The civil rights of teachers in post-industrial society», **High School Journal**, 61:8, May 1978, pp. 380-392.
- FLANDERS, N. A.: **Análisis de la interacción didáctica**. Salamanca, Anaya, 1977.
- FLYGARE, Th. J.: **The legal rights of teachers**. Bloomington (Ind.). Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1976.
- FOSHAY, A. W.: **The professional as educator**. New York, Teachers College Press, 1970.
- FRANCIS, S. N. & STACEY, Ch. E.: «Law and the sensual teacher», **Phi Delta Kappa**, 59:2, October 1977, pp. 98-102.
- GAGE, N. L.: **Teacher effectiveness and teacher education**. Palo Alto, Pacific Books, 1972.
- **The scientific basis of the art of teaching**. Stanford (California), Teachers College Press, 1977.
- GARCIA MORENTE, M.: **Escritos pedagógicos**. Madrid, Espasa-Calpe, 1975.
- GENOVARD ROSELLO, C.: «La psicología de la educación en la sociedad de hoy: Esquemas de estudio», **Boletín Informativo Fundación Juan March**, núm. 84, julio-agosto 1979, pp. 3-16.
- GRAY, J.: **The teacher's survival guide**. Palo Alto, Fearon, 1967.
- GREENE, M.: **Teacher as stranger**. Belmont (Cal.), Wadsworth Pub. Co., 1973.
- GREEN, Th. F.: «Teacher competence as practical rationality», **Educational Theory**, 26:3, Summer, 1976, pp. 249-258.
- GRELL, J.: «Dimensiones de comportamiento del profesor», **Educación** (Tubinga), vol. 14, 1976, pp. 60-67.
- GUSDORF, G.: **¿Para qué los profesores?** Madrid, Edicusa, 1969.
- GUTTCHEN, R. S.: **Philosophical Essays on Teaching**. Philadelphia, Lippincott, 1969.
- HAIGH, G.: **Pastoral Care**. London, Pitman Pub., 1975.
- HAMBLIN, D. H.: **The teacher and pastoral care**. Oxford, Blackwell, 1978.
- HAMLYN, D. W.: «Los aspectos lógico y psicológico del aprendizaje». En R. S. PETERS (Ed.), **El concepto de educación**, Buenos Aires, Paidós, 1969, pp. 47-75.
- HART, W. A.: «Is teaching what philosopher understands?», **British Journal Of Educational Studies**, 24:2, June 1976, pp. 155-170.
- HAWKINS, D.: «What it means to teach», **Teachers College Record**, vol. 75, núm. 1, 1973, pp. 7-16.
- HILLIARD, F. H.: **Teaching the teachers**. London, Allen & Unwin, 1971.
- HIRST, P. H.: **Knowledge and the Curriculum**. London, Routledge & Kegan Paul, 1975.
- HOLLINS, T. et al.: **The objectives of Teacher Education**. Slough, NFER, 1973.

- HOWSAM, R. B. et al.: **Educating a Profession**. Washington, American Association of Colleges for Teachers Education, 1976.
- HOYLE, E.: **The role of the Teacher**. London, Routledge & Kegan Paul, 1969.
- HYMAN, R. T.: **Contemporary thought on teaching**. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1971.
- JERSILD, A. T.: **La personalidad del maestro**. Buenos Aires, Paidós, 1965.
- KING, E. J.: **Las necesidades de la sociedad moderna y la función del maestro**. Buenos Aires, El Ateneo, 1973.
- LANDSHEERE, G.: **La formación de los enseñantes de mañana**. Madrid, Narcea, 1977.
- LANGFORD, G.: **Teaching as a profession: An essay in the philosophy of education**. Manchester University Press, 1978.
- LAWTON, D. et al.: **Theory and practice of curriculum studies**. London, Routledge & Kegan Paul, 1978.
- LLÓYD, D. I. (Ed.): **Philosophy and the teacher**. London, Routledge & Kegan Paul, 1976.
- McMILLAN, C. J. B.: **Concepts of teaching**. Chicago, Rand McNally, 1968.
- MIALARET, G.: **La formation des enseignants**. París, P.U.F., 1977.
- MISCHEL, T. (Ed.): **Cognitive Development and Epistemology**. New York, Academic Press, 1971.
- **Understanding Other Persons**. Oxford, Blackwell, 1974.
- MOSSE-BASTIDE, R. M.: **La autoridad del maestro**. Madrid, Studium, 1974.
- MORRIS, B.: **Les libertés professionnelles des enseignants**. París, UNESCO, 1977.
- MORRIS, C. et al.: **Becoming an Educator**. Boston, Houghton Mifflin, 1963.
- MOUSTAKAS, C.: **Autorrealización del profesor a través de la enseñanza**. Madrid, Narcea, 1978.
- NASH, R.: **Teacher expectation and pupil learning**. London, Routledge & Kegan Paul, 1977.
- PIAGET, J.: **La epistemología genética**. Barcelona, Redondo, 1970.
- POSTMAN, N.: **Teaching as a conserving activity**. Delacorte Press, 1979.
- POSTMAN, N. & WEINGARTNER, C.: **Teaching as a subversive activity**. New York, Delacorte Press, 1969.
- PULLIAN, E. U. & YOUNG, J. D.: **A teacher is many things**. Indiana University Press, 1968.
- RASSAM, J.: «Le professeur et les élèves», *Revue Thomiste*, LXXVI, núm. 1, Janvier-Mars 1976, pp. 59-76.
- REICH, C. A.: **The Greening of America**. Hardmondsworth, Penguin, 1972.
- REPUSSEAU, J.: **Réflexions sur l'action pédagogique et la formation des maîtres**. París, A. Colin, 1971.
- SHILS, E.: «The american ethos», *American Scholar*, 47:2, Spring 1978, pp. 165-190.
- SINGER, K.: «La importancia de la personalidad del profesor», *Educación* (Tubinga), vol. 18, 1978, pp. 121-134.
- SMYTH, J.: «'Ethics code' comes nearer», *Times Educational Supplement*, 14 October 1977, p. 10.
- SMITH, B. O. et al.: **A study of the logic of teaching**. University of Illinois Press, 1962.
- SQUIRE, W. & MORRIS, S.: «Philosophy of education and the training of teachers», *Educational Review*, 17:3, June 1965, pp. 181-188.
- TIBBLE, J. W. (Ed.): **The future of teacher education**. London, Routledge & Kegan Paul, 1971.
- WALLACE, J. D. (Ed.): **Implications of American democratic civic ethics for schools**. Philadelphia, Research for better schools, 1977.
- WILSON, J.: **Educational theory and the preparation of teachers**. Windsor, NFER Co., 1975.
- WRAGG, E. C.: **Teaching teaching**. London, David & Charles, 1974.