

LA FORMACION DEL PROFESORADO Y LA CALIDAD DE LA EDUCACION

RICARDO MARIN IBAÑEZ *

Un tema siempre debatido al tratar de la calidad de la educación, y aun de la educación sin más, es el de la formación del profesorado. De entre las múltiples vías posibles para atacar este problema; la experimental, la histórica, la reflexión teórica y la *comparativista*, nosotros vamos a utilizar esta última, con una documentación preferentemente obtenida de los Organismos Internacionales: Unesco, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico y el Consejo de Europa.

Esta visión comparativa seguirá la doble y clásica vertiente: la sincrónica y la diacrónica. Nos importa tanto contemplar y comparar la realidad actual como estudiar las tendencias fundamentales, los movimientos al alza o a la baja, como decía Pedro Roselló en su «Teoría de las Corrientes Educativas». Trabajo éste que normalmente viene facilitado y muchas veces ya está elaborado en los documentos internacionales de educación.

Sin duda hay un riesgo en este tipo de análisis: el de *convertir lo general o mayoritario en normativo*. Pensamos que las tendencias más generalizadas y, sobre todo, las *corrientes en alza* deben marcar las pautas, y todos los países deben acompañar sus sistemas y el contenido de las enseñanzas a las *naciones desarrolladas*. Otro peligro es el ideal de la *uniformidad*. Se cree que cualquier cifra por debajo de la media resulta vergonzosa y hay que ocultarla pudorosamente. A veces el elemento de comparación es el *primero*, el que logró más altas cifras, tales como índice de escolarización, cantidad destinada a la educación, o prolongación de los años de estudios necesarios para formar los profesores. Si algún país nos sobrepasa, intentamos modificar la legislación o estimular los factores que dilatan nuestras estadísticas, para no quedar atrás y hasta intentar ser los primeros en una carrera sin aliento, no siempre oportuna y en ocasiones contraproducente.

Quizá las recomendaciones, acuerdos y conclusiones de las reuniones internacionales no estén ajenas a un cierto planteamiento utópico. Se diseñan los objetivos desde el ángulo de lo mejor, lo cual no es de suyo objetable, pues quien no se plantea metas más altas que la realidad circundante, difícilmente mejorará la situación actual. Pero no siempre se distingue lo deseable de lo factible, lo inmediato de lo remoto, lo que es necesario en una situación determinada y lo que es menos conveniente y hasta inoportuno en otro país con circunstancias muy diversas.

El riesgo de la uniformización, el de la utopía y de querer ser los primeros, acechan a los estudios internacionales. En el tema que nos concierne se manifiesta con singular relevancia.

Se impone un cuidadoso análisis *genético-estructural*, que nos permita desvelar las condiciones en que surgieron e hicieron posible cada tipo de experiencia, las dificultades que hubieron de superarse, los recursos que exigieron, las estrategias para diseñarlas y ponerlas en marcha, su coste y su eficacia.

* Catedrático de Pedagogía de la Universidad de Valencia.

Es imprescindible un enfoque sistémico que nos permita entender cada faceta del sistema educativo en el conjunto que le da sentido y fuera del cual puede llevar a consecuencias indeseadas y hasta indeseables. Pongamos un ejemplo para salir del campo de las abstracciones. Formar a todo el magisterio a nivel de enseñanza superior es un objetivo que nadie ha discutido. Los contenidos a este nivel parecen garantizar la calidad de los docentes. Pero tal medida ha llevado, en algunos países en vías de desarrollo, a la imposibilidad de disponer del profesorado suficiente y a dejar las áreas rurales en manos del personal «idóneo» de tan buena voluntad como deficiente calificación profesional.

Conviene tener presentes estas reflexiones, porque la documentación internacional, con su indudable valor, puede conducir a conclusiones desajustadas a una situación determinada.

La formación del profesorado es un tema que nos fuerza a unas preguntas radicales antes de adentrarnos en tesis determinadas. ¿Cuál es el valor del profesorado en el resultado final de la educación, el *aprendizaje* del alumno, que en definitiva es lo que nos interesa? ¿En qué *instituciones* debemos preparar a nuestros docentes? ¿Cuál es el *tiempo* ideal requerido para que alguien esté habilitado para enfrentarse con las plurales funciones que reclama la enseñanza hoy? ¿Cuál es el *contenido* de esa formación para lograr el profesorado que reclama un mundo en desarrollo constante y donde, junto a niveles científicos que parecen progresivamente superiores, nos encontramos con rupturas radicales, idearios y cosmovisiones incompatibles y un confuso panorama en el que todo se somete a una crítica radical?

Cualesquiera que sean las funciones que tenga que realizar el profesor, por muy deteriorada que esté su imagen, discutido un determinado tipo de formación y sometida a revisión su eficacia sobre el aprendizaje, el presupuesto que subyace a una problemática compleja y a unas discusiones que inevitablemente suelen abandonar el campo de la objetividad para adentrarse en temas que sacuden el fondo de las conciencias y la raíz de las convicciones, es lo inevitable y fundamental de su papel en el sistema educativo.

Entre el 27 de agosto y el 4 de septiembre de 1975 se reunió la 35ª Conferencia Internacional de Educación, en Ginebra, convocada por la Unesco. En la recomendación n.º 69 se recogieron las conclusiones sobre el tema «La evolución del papel del personal docente y consecuencias de esa evolución en la formación profesional previa y en ejercicio».

El primero de los principios básicos que debe configurar la política y la acción educativa es una rotunda afirmación del *valor del profesor* y de su necesaria preparación en toda mejora de la educación. El punto 1.a) dice así: «Cualesquiera que sean o vayan a ser los cambios del sistema de educación, las relaciones entre el personal docente y los educandos seguirán estando en el centro mismo del proceso de educación, y, por consiguiente, una mejor preparación del personal de educación constituye uno de los factores esenciales del desarrollo de la educación y una importante condición para toda renovación de la educación.» Pero tras esta afirmación, que ningún país puso en duda, se esconde una realidad variopinta y concepciones que con frecuencia es difícil concordar.

En primer lugar nos encontramos con una rica panorámica de docentes, para la que no caben soluciones uniformes: de la educación preescolar a la universitaria; de la presencial a la enseñanza a distancia; los especialistas en fun-

ciones concretas, como la programación, evaluación o elaboración del material escolar, y los que trabajan en áreas tan distantes como la música o la lengua, la gimnasia o las matemáticas, la historia o la tecnología. Por último, recordemos el profesorado que atiende al alumnado con «handicaps», como los minusválidos físicos, sensoriales, deficientes mentales o inadaptados sociales.

No es fácil encontrar unidades de formación válidas para tan dispares tareas como las implicadas en la apretada y sin duda insuficiente enumeración anterior.

Sin embargo, hay un común denominador, que consiste en esa función de ayuda consciente, planificada, que presta el docente al alumno, para que alcance su plenitud personal y su activa participación sociocultural.

¿En dónde debe formarse toda esa rica gama de profesores? Las opciones son múltiples no sólo a lo largo de la historia, sino en el presente, y a veces la variedad de niveles e Instituciones se da en el mismo país.

Pero dejando por un momento la realidad, hay una afirmación clara que aparece en las convenciones internacionales y que todos suscriben como un ideal que hay que alcanzar lo antes posible.

En la Recomendación de UNESCO/OIT relativa a la Situación del Personal Docente, aprobada el 5 de octubre de 1966 por la Conferencia Intergubernamental especial, en el punto 14 se postula: «Para ser admitido en las instituciones de formación de profesorado debería ser necesario haber terminado los estudios adecuados de 2.º grado»; el punto 21.1 dice: «El personal docente debería adquirir su formación general, especializada y pedagógica en una *Universidad* o en una institución de formación de *nivel equivalente*, y el 25 subraya: «Los profesores de instituciones de formación de personal docente deberían estar calificados para proporcionar una enseñanza correspondiente de nivel comparable al de la enseñanza superior.»

Otra cuestión es lo que hoy acontece. En el «Informe de la comisión conjunta OIT/UNESCO de expertos en el cumplimiento de la recomendación relativa a la situación del personal docente», de marzo de 1976, se consigna que de los 67 países que contestaron a la encuesta, un 30 por 100 confiesan que sus maestros ingresan en el centro de formación con niveles inferiores a los recomendados.

Resulta difícil establecer comparaciones internacionales. En Francia, por ejemplo, los alumnos en las escuelas normales ingresan una vez superados nueve años de estudio, cinco de enseñanza primaria y cuatro correspondientes al primer nivel de enseñanza media, en el denominado ciclo de observación u orientación. La duración de los estudios es de cinco años, tres equivalentes al 2.º ciclo del Bachillerato, más dos de especialización profesional.

Los alumnos ingresan, pues, a nivel secundario y los estudios profesionales son de nivel post-secundario. Y ese carácter dual aparece en muchos países.

Considerando que el acceso a la universidad se sitúa a nivel mundial en los doce años de estudios previos, como promedio, esta cifra nos permite calcular el carácter superior o no de la formación del profesorado.

He aquí un cuadro en el que comprobamos los años invertidos en la formación de los docentes y, de alguna manera, la calidad de su preparación, e indirectamente de la educación que imparte.

AÑOS DE FORMACION

	Media mundial	Europea	Española
Maestros	13	14	15
Prof. Enseñanza Media	16	16	17

Es una práctica generalizada que los profesores de enseñanza media se formen al nivel universitario, y el modelo más seguido es el de doce años de enseñanza primaria y media, más cuatro de formación universitaria profesional.

En el caso del magisterio primario, dado que la media se sitúa en torno a los diez años en la formación previa requerida para el ingreso en las escuelas normales o centros similares, ello significa que no se ha cumplido todavía la citada recomendación. La media mundial de los años de formación profesional del maestro se aproxima a los tres años.

Conviene registrar que en todas las reformas educativas se procura prolongar la formación del profesorado para que tenga claramente un nivel post-secundario.

Analizando los datos del Anuario Estadístico de la UNESCO se observará que entre 1972 y 1975, en el mundo, 24 países aumentaron los años de escolaridad para formar los maestros. La media de estos países en 1972 se situaba en los 11,41 años, un trienio más tarde estaba en los 13,58, es decir, que el aumento promedio superaba los dos años.

En el libro de la OCDE «Formación, reclutamiento y utilización de los profesores en la enseñanza primaria y secundaria», de 1971, se recoge en dos diagramas (págs. 420-421) los cambios recientes o proyectados en la duración de la formación de maestros en 12 países; la mitad de los que pertenecen a esta Organización. De ellos, había cinco que la prolongaban en dos años: España, Yugoslavia, Austria, Luxemburgo y Francia. Los siete restantes la aumentaban en un año: Grecia, Italia, Turquía, Bélgica, Dinamarca, Irlanda y Reino Unido.

Estas cifras que parecen optimistas conviene contraponerlas a otras para precisar su exacta significación.

Cuando se efectúa una reforma educativa se tarda varios años en que el profesorado salga titulado según las nuevas exigencias y varios decenios en que todo el cuerpo docente haya cumplido los nuevos estándares. La situación varía profundamente de unos países a otros, pero según los datos recogidos en el citado informe UNESCO/OIT, aproximadamente dos quintos del profesorado en ejercicio no tiene esa formación superior, a pesar de que no pocos prosiguieron sus estudios ya en plena actividad profesional. Actualmente aproximadamente el 60 por 100 de los centros de formación de maestros tienen carácter post-secundario o universitario, en tanto que el 40 por 100 restante recibe su preparación a nivel de enseñanza media 2.º ciclo. Por debajo de este rango no hay ningún país que inicie la formación de sus maestros.

Este rápido análisis institucional y temporal, centrado en los años de estudios, nos permite obtener una valoración rudimentaria de la calidad del profesorado.

Desde el punto de vista *temporal* habría que contabilizar las *horas reales de estudio*. En primer lugar, el análisis de las programadas desde el punto de vista legal nos permitiría una visión algo más exacta del problema. Angel Oliveros, en su libro «Los profesores iberoamericanos de educación primaria», a través de los documentos que él manejó y que se sitúan entre los años 1959 y 1971, es decir, más de un decenio, obtiene una media de 12.882 horas, con un rango que va desde Bolivia que exige a sus maestros 20.850 horas, hasta Brasil que, al menos según el plan de Colegios Normales del Estado de Sao Paulo de 1975, sólo 7.750 horas bastaban para la titulación.

Necesitamos análisis similares al de Oliveros para conocer mejor el nivel de preparación y la calidad de los docentes. El problema no resulta nada fácil, porque la indicación temporal es generalmente vaga, se limita a constatar el número de materias, su carácter anual o semestral por lo común y muy poco más. A veces se consigna el número de horas a la semana, de un calendario escolar con fechas no muy bien determinadas. Hay programaciones en las que constatamos el número de semanas, en otras el número de horas anuales destinadas a cada materia, y en ocasiones se precisan hasta los minutos de cada una de las clases. Habría que concretar todavía el horario real de clases impartidas, descontando las no dadas por cualquier motivo, e incluir, por supuesto, las horas de trabajos prácticos o cualesquiera otras actividades exigidas en el currículum. Estos cálculos resultan fáciles a niveles de Educación Básica; son más arriesgados en la Enseñanza Media y la complicación crece en la enseñanza universitaria. En Estados Unidos lo normal es recurrir al sistema de créditos que tienen una precisa delimitación temporal. El primer título universitario, «Bachelor», suele requerir un mínimo de 124 créditos, cada uno de los cuales implica 45 horas de trabajo teórico o práctico, es decir, unas 5.580 horas.

En el Japón el título de «Gakushi», primero que se obtiene en la universidad con un mínimo de cuatro años de estudios, reclama 124 créditos de igual valor temporal que en Norteamérica. Para ser profesor de la escuela secundaria en su 2.º ciclo se necesita poseer el título de «Sushi», que implica 6.930 horas.

Una primera consecuencia se desprende: se impone un mayor rigor temporal en nuestras actividades docentes. El cumplimiento de nuestros horarios debe acercarse más a la seriedad de la producción industrial que al libre albur de una actividad que se asemeje a la bohemia intelectual literaria, esperando la hora de la inspiración, que para el alumno suele ser la del examen y para el profesor a veces viene dictada por la flexibilidad del marco legal en el que se desenvuelve y que sin duda es mucho más exigente en la enseñanza primaria que en la universitaria. No es un secreto que en los últimos años las huelgas de profesores y alumnos, por motivos normalmente extraacadémicos, sumadas a las clásicas e inveteradas costumbres de retrasos en el comienzo de curso, las vacaciones —ya de suyo generosas— ampliadas con «puentes» y sistemas complementarios de reducción de las actividades escolares, dejan mal parada la cifra inicialmente programada.

Si el sistema educativo debe preparar para la vida, y por supuesto para la vida laboral, los hábitos escolares suelen estar en flagrante contradicción contra este objetivo, tan indiscutido como poco cumplido.

Sin embargo, no basta el marco temporal para determinar la calidad del profesor.

El título obtenido al final del periodo correspondiente tiene un prestigio

socialmente intocable. El de Graduado para ejercer de profesor de Educación General Básica, el de Licenciado o Ingeniero para la Enseñanza Media y el de Doctor para la Enseñanza Universitaria, parecen requisitos imprescindibles.

Su no posesión implica la consideración de intrusismo y provoca la airada reacción de los correspondientes cuerpos profesionales. Por ello conviene precisar los criterios para determinar el valor de tales titulaciones.

Para el análisis de los currículos escolares habrá que tener en cuenta los momentos capitales en la programación de las actividades, ya clásicos: los objetivos, contenidos y experiencias, métodos, material escolar, evaluación.

Los contenidos, reflejo y concreción de los objetivos, obligan a una reconsideración permanente para seleccionar lo más válido del inmenso aporte de las informaciones e investigaciones, dentro del nuevo enfoque interdisciplinar, que supere rígidas parcelaciones de sentido academicista y escasa eficacia profesional.

Aunque no referida a nuestro tema, por su valor metodológico, interesa la obra de Anatoly I. Bogomolov «Comparabilidad de estudios y diplomas en ciencias del ingeniero», donde analiza instituciones de formación de ingenieros bajo los indicadores de años, semanas y horas, pero sobre todo nos interesa su esfuerzo para elaborar una fórmula con que determinar el valor total de la enseñanza.

La fórmula es la siguiente:

$$K = a_1 k_1 + a_2 k_2 + \dots + a_n k_n$$

K se puede leer como criterio integral que determina la cualidad de la formación. Cada parámetro « k_i » se multiplica por un coeficiente que indica su importancia relativa en la formación total, y que deberá ser establecido por medio de una encuesta entre expertos de los centros de formación correspondientes. El número de elementos puede variar de acuerdo con la especialidad, nivel o plan de estudios, por eso se designa como «n».

El anticipa un cuadro con los elementos que estima fundamentales y sus respectivos coeficientes, que le servirán para comparar diversos planes de estudios:

«Disciplinas de las ciencias usuales y de las ciencias generales del ingeniero» ...	10
Materias profesionales	8
Humanidades	4
Proyecto o memoria para la obtención del título	10
Formación en una empresa Industrial	6
Trabajos de laboratorio	8
En operación individual	10
Auxiliares técnicos	6
Profesorado	10

El valor de cada parámetro viene dado por el cociente del tiempo que se le dedica, partido por el tiempo total. Incluso el peso de los auxiliares técnicos o material didáctico se determina por un cociente cuyo numerador es el número de horas en que se emplean y el denominador el tiempo total. El criterio varía al tratarse del profesorado: Se trata del cociente entre el número de doctores y el número total de profesores.

Cualquiera que sea el valor que se atribuya a esta fórmula, lo que nos parece interesante es el esfuerzo por lograr una visión global de los elementos necesarios para la preparación de los titulados y descubrir su peso respectivo, con objeto de evitar disfuncionalidades. Estimamos que el criterio temporal es excesivo, casi exclusivo, excepto en el parámetro referente al profesorado.

Los cuatro componentes clásicos en el contenido de la formación del profesorado han venido siendo: la formación *cultural*, la *especializada*, la *pedagógica* y las *prácticas* escolares. Resultaría abrumadora la lista de los trabajos de los investigadores, de los congresos y de las asociaciones profesionales que suscriben esta división cuatripartita. Recordemos, dentro del marco en el que nos movemos, la Oficina Internacional de Educación, en su Recomendación del año 1953 sobre la formación de maestros; la ya citada Recomendación de la Situación del Personal Docente de 1966 y el Informe General de la Conferencia sobre «Políticas sobre el profesorado» OCDE, París, 1974.

Interesa analizar la situación mundial actual para ver el peso respectivo de esos componentes, así como los conocimientos, hábitos y actitudes que se pretende comunicar o suscitar en el alumno para lograr profesores eficientes.

Aquí el problema de los análisis internacionales es casi insoluble. La documentación se adquiere difícilmente, y dado que la mayor parte de ese profesorado se forma en la universidad, resulta más difícil todavía, pues la autonomía de que gozan gran parte de ellas, la misma variabilidad en los planes, la multiplicidad desconcertante aun en el mismo país y la libertad del profesor para seleccionar su materia, todo contribuye a hacer más difícil establecer conclusiones generales.

Partiendo fundamentalmente de la encuesta UNESCO/OIT de 1976, así como de la consulta a las respuestas de los propios países, que pudimos manejar en algunos casos, realizamos un esfuerzo por establecer algunas cifras que nos ofrecieran una visión de conjunto. La encuesta, con un excelente diseño, pretendía analizar la formación a través de los factores enumerados y solicitaba de los respectivos gobiernos que cuantificaran esos momentos fundamentales de la formación.

Posiblemente los términos fueron muy diversamente interpretados en muchos países y las cifras que ofrecieron, en no pocas ocasiones, nos pueden dejar perplejos. En lo referente a la formación de *maestros* se pedía que se cuantificaran estos cuatro factores: «Educación general, materias especializadas, estudios pedagógicos y práctica de enseñanza.» Mientras que Kuwait coloca un 100 en la casilla de educación general, Afganistán, Alemania Federal o Suecia ponen un cero en esta misma columna. Birmania valora en un 60 por 100 la parte pedagógica de su currículum, mientras que Siria lo deja en un 5 por 100.

Totalizando de una manera aproximativa las cifras, tanto la educación general como las materias especializadas, tienen un peso que oscila en torno al 30 por 100, un poco mayor en estas últimas. Los estudios pedagógicos se sitúan en un 25 por 100, y las prácticas de enseñanza, con un 15 por 100 aproximado. Sin embargo, teniendo en cuenta que de las instituciones de formación que en este sumando se integran hay instituciones de nivel post-secundario (universitaria o no) y otras que están a nivel de enseñanza media (un 40 por 100), resulta difícil obtener una imagen coherente, puesto que la formación general tiene incidencia muy superior en las instituciones de nivel medio.

Analizar la *formación general*, dado que ya se supone adquirida al iniciar la

Enseñanza Superior, tiene un interés más limitado ahora. Ya casi con un valor histórico, partiendo de la documentación recogida por Joseph Majault, en su obra «La formación del personal de enseñanza», de 1965, publicada por el Consejo de Europa, y a título de ejemplo de lo que implican los currículos completos, equilibrados, presentamos el siguiente cuadro:

FORMACION DEL PROFESORADO DE EDUCACION BASICA CURRICULOS EUROPEOS

Valores	Currículo	Países											
		A	B	D	G	Is	It	L	N	H	Su	Be	
Útiles	Tecnología.	x	x	x	x	x		x	x	x	x		
Vitales	Ed. Física	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Estético	Plástico	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Musical	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Intelectual	Idiomas		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Matemáticas		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Ciencias Naturales	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Historia Sociales	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x
Moral	Ed. cívica							x	x			x	x
	Ética		x					x					
Trascendente	Religión	x		x	x	x	x		x	x		x	x

A = Austria B = Bélgica D = Dinamarca F = Francia
 G = Grecia Is = Islandia It = Italia L = Luxemburgo
 N = Noruega H = Países Bajos Al = Alemania Es = Escocia
 Su = Suecia Be = Berna

Otra cuestión es el análisis de las materias comprendidas en la *formación pedagógica*. En primer lugar, transcribimos del mismo documento de Majault lo que acontecía en las Escuelas Normales de Europa:

Disciplinas	Países													
	A	B	D	F	G	Is	It	L	N	H	Al	Es	Su	Be
Fundamentos biológicos														
educación	x									x				
Higiene escolar	x	x			x	x		x		x			x	x
Psicología		x	x		x		x	x			x	x	x	
Psicología evolutiva		x		x				x						
Psicología de la educación	x	x						x						x
Sociología								x			x			
Sociología educación	x	x												
Filosofía					x						x			
Filosofía de la educación							x			x		x		
Investigación educativa								x						
Régimen y legis. escolar				x	x			x			x			
Didáctica general	x	x			x	x		x	x	x				x
Didáctica mat. enseñanza	x	x			x					x	x	x		
Historia educación	x	x		x				x				x		
Pedagogía general	x	x	x		x	x			x	x	x		x	

Finalmente, recogemos en el cuadro siguiente, de la Oficina Internacional de Educación OIE la Recomendación 36 del año 1953; de la Encuesta OIT/UNESCO, las materias enumeradas, y de la Oficina de Educación Iberoamericana (OEI), un estudio realizado sobre 19 países latinoamericanos. Así obtenemos una panorámica completa de la formación pedagógica del profesorado.

	OIE	OIT/UNESCO	OEI/América Latina
Higiene escolar	X	X	X
Psicología educativa	X	X	X
Sociología educativa	X	X	X
Filosofía de la educación		X	X
Pedagogía experimental	X	X	X
Educación comparada	X	X	
Organización, Legislación y Administración Escolar	X	X	X
Didáctica General	X	X	X
Didáctica de las diferentes asignaturas	X	X	X
Orientación	X	X	X
Pedagogía General	X	X	X
Historia de la Educación	X	X	X

Un factor de indudable valor es el *método*, así como el *material* utilizado. Sin embargo, en este campo, que posiblemente ha sido la tierra dorada de las investigaciones, es donde tenemos una información desde el punto de vista global menos acabada.

El problema de la *evaluación* siempre candente es decisivo para determinar la calidad del profesorado. Por supuesto la evaluación es la coronación de la programación escolar. En ella deben reflejarse objetivos, métodos y materiales empleados, y servir no sólo de criba selección u orientación del alumnado, sino también para la reflexión y revisión de todos los momentos de la programación escolar. Esto parecería una afirmación banal, por todos reconocida. Pero su vigencia en toda la enseñanza superior es exigua. Encontramos desde la ignorancia teórica y la dejación práctica de una adecuada evaluación, hasta la pervivencia de modelos memorísticos. Impera la improvisación que decide acriticamente el contenido de la prueba. La calificación pende de la intuición de un profesor, al que hay que suponer la preparación y el sentido adecuado de la justicia, pero al que no se puede conceder «a priori» el acierto, cuando normalmente desconoce los principios y las técnicas más elementales de la evaluación.

Aún habría que precisar para determinar la preparación del profesorado y su incidencia en la calidad de la educación, el valor formativo del *trabajo*. Esperar, sin más, a que un recién titulado que pasó azorosamente por las aulas universitarias —si es que pasó— sea mejor profesional que quien con una titulación inferior —la exigida en su día— se trazó una línea de superación profesional, es algo que no se puede aceptar. Pensar que los niveles de nuestra eficiencia vienen dados por nuestra condición de «exalumno de» tal institución, como si la actividad cultural posterior y el ejercicio de la docencia no

hubiesen influido en nuestros conocimientos, habilidades y actitudes, es realizar un planteamiento unilateral del tema. En muchos países el título definitivo sólo se adquiere tras un periodo de ejercicio profesional al frente de las aulas. En Alemania, por ejemplo, se exigen dos años, al final de los cuales hay un examen de estado, cuyo contenido son los aspectos prácticos de su experiencia escolar.

Los exámenes a cargo de autoridades que no sean solamente quienes impartieron las enseñanzas —sin entrar ahora en problemas que puedan surgir con tales evaluaciones— son una garantía de la seriedad de la formación recibida, si se realiza en condiciones adecuadas.

De los 111 países que hemos analizado, 47 realizan exámenes de acceso a los estudios universitarios, y 15 tienen «númerus clausus».

Sin embargo, en la obra «Planificación del desarrollo de las Universidades» del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, según una encuesta realizada a nivel mundial, el 73 por 100 de las Universidades tenían un sistema selectivo, el 11 por 100 estaban abiertas a todos los solicitantes y el 16 por 100 ponían en práctica un sistema mixto, si bien de esta cifra todavía habría que considerar aquellos que tienen exámenes públicos al final de los estudios secundarios, tales como nuestras antiguas pruebas del Bachillerato Superior o como el Certificado General de Educación, típico en los países de la Commonwealth, en algunos de los cuales son examinadores extranjeros los que garantizan la seriedad de la preparación recibida.

En el Informe UNESCO/OIT se indica que si bien algunos países que contestaron a la encuesta forman a sus maestros a nivel secundario, «los candidatos deben pasar un examen para ingresar en el establecimiento de formación, lo cual puede ofrecer cierta garantía respecto a la calidad del futuro personal docente». Entre estos países se citan: Argelia, Benin, Cuba, Gambia, Ghana, Nigeria, Sudán, Venezuela.

No podemos entrar ahora en una polémica sobre el valor de tal tipo de exámenes, pero un control en condiciones adecuadas, público, de la tarea realizada, es un estímulo a la hora de la preparación, de la programación escolar y del desarrollo de las enseñanzas. Rara vez han entrado en su supresión consideraciones pedagógicas —aunque también las ha habido—, lo frecuente es que hayan desaparecido por presiones estudiantiles, de los padres y de la sociedad, tendentes a aligerar el esfuerzo requerido y en ocasiones han sido determinadas por motivaciones puramente demagógicas.

El estudio de los *objetivos* nos llevará a una revisión y actualización siempre necesaria enmarcándolos adecuadamente en los clásicos parámetros del *sujeto* o educando con sus capacidades e intereses y con sus necesidades actuales y futuras; de la *sociedad*, cuyos valores fundamentales debe recoger, depurar, profundizar y superar; y desde el ángulo de los *saberes* ya constituidos que deben renovar el currículum, secuencialmente ordenados, con objeto de evitar el desfase entre la línea de las investigaciones y los conocimientos impartidos en las aulas.

Dentro del vasto tema de los objetivos, queremos destacar dos vertientes: el *perfil* del profesorado —o más bien los perfiles— que determinan nuestros planes y programas de estudios, y las *finalidades* o grandes *valores* que imantan y penetran las líneas maestras del currículum.

Al analizar los documentos internacionales se comprueba que ahora se in-

siste en las *competencias* necesarias para ejercer los roles que demanda la profesión.

En la Recomendación de la OEI número 69 de 1975, ya citada, no aparece la clásica enumeración de las asignaturas.

Analizando el documento se descubre la nueva óptica con la que se plantea la formación del profesorado. Ya en los principios básicos se apunta que hay que tener en cuenta las tendencias en la evolución del *papel* de los docentes.

El apartado b) lo dedica al cometido del personal docente.

Se subraya que se debe tener conciencia de los *cometidos* que incumben a docentes y administradores de la educación, y que están en permanente *evolución*. Hay que examinar de una manera realista las *tareas* y *funciones específicas* que llevarán a determinar los perfiles profesionales.

Las Investigaciones modernas se centraron, primero, en las cualidades del profesor *ideal*, después se prefirió de una manera *analítica* la determinación pormenorizada de las *competencias* requeridas en cada una de las situaciones docentes. Junto a una abrumadora bibliografía internacional, recordemos entre nosotros los trabajos de Gonzalo Vázquez, José Luis Castillejo, J. L. Rodríguez Diéguez y Amparo Martínez.

Los planteamientos a nivel internacional, en el que ahora nos estamos moviendo, tienen un carácter más amplio y contemplan la totalidad de las funciones que reclama al profesor el mundo moderno: exigencias de la administración, organización y disciplina; utilización de la tecnología educativa; explotación de los medios de información de masas; la educación personalizada; la programación del trabajo escolar en la determinación de objetivos, contenidos y métodos; la evaluación formativa o sumativa; la maestría en la dinámica de grupos, en las actividades paraescolares y en la pedagogía del ocio; las actividades de orientación respecto a los alumnos y las familias, desde el ángulo personal académico y profesional; la adquisición del rol de animador socio-cultural, y participar en el desarrollo comunitario. Todas estas tareas pesan sobre los hombros ya recargados del Magisterio. En algún modo y momento todo docente debe realizarlas, pero hoy reclaman una *especialización de funciones* que habrá que atacar por un triple frente: *flexibilizando* los rígidos sistemas administrativos que prácticamente sólo admiten las categorías de docentes y de supervisores; desde otro ángulo, con un auténtico trabajo en *equipo* que permite utilizar los recursos o estilos de cada cual en la inevitable tarea comunitaria que es la educación y, sobre todo, configurando los *currículos* de formación del profesor desde el objetivo de los roles y competencias.

Conviene abordar un punto decisivo, insoslayable en una sociedad democrática y pluralista, donde se contraponen ideologías y cosmovisiones radicalmente distintas. Dos riesgos se enfrentan a la hora de determinar los objetivos últimos, *finalidades* o *valores* de la educación o, como se dice hoy, el modelo de hombre y sociedad que lleva implícito el modelo de escuela.

El riesgo primero es el del escepticismo que declara que todo vale igual o que nada vale nada. Pero ésta es una actitud, en primer lugar, utópica, imposible, que nadie sigue. De hecho el pretendido escéptico —individuo, grupo o escuela— maneja escalas valorales que estima intangibles y que no se ha molestado en explicitar. Habrá que buscar el *máximo común denominador* de la riqueza valoral y cultural en una situación determinada, frente a los proyectos dispares y a las cosmovisiones divergentes. Todos pretendemos que el profesor ofrezca la cultura necesaria para la vida, que desde su magisterio

estímule la salud y el equilibrio mental y afectivo; el progreso de la ciencia; la libertad y el respeto mutuo; la dignidad humana; la significación última del sentido de la vida; el desarrollo económico-social, evitar discriminaciones, y tantos otros valores, tesoro colectivo que no se puede desdeñar ni despreciar. La escuela trazará los *fundamentos comunes* en cada una de las situaciones concretas, *iluminará* las diversas *opciones* posibles y dejará para actividades posteriores la toma de decisiones sobre cada una de ellas.

En cualquier caso en el contenido de la formación no puede estar ausente la formación moral. El profesor es —por encima de todos los saberes y competencias—, quiera o no, *modelo* y configurador de las nuevas generaciones. Este es su papel decisivo y elemento clave en toda formación.

Recordemos, para terminar, el punto 11 de la Recomendación relativa a la Situación del Personal Docente: «al establecerse la política de ingreso en los cursos de formación de los futuros docentes, debería tenerse en cuenta la necesidad de que la sociedad pueda disponer de un número suficiente de personal docente, que reúna las cualidades *morales*, intelectuales y físicas necesarias, así como los conocimientos y las competencias requeridas», y en el punto 19 establece: «el objetivo de la formación del personal docente debería consistir en desarrollar sus conocimientos generales y su cultura personal, su aptitud para enseñar y educar, su comprensión de los principios fundamentales para el establecimiento de unas relaciones humanas dentro y más allá de las fronteras nacionales; la *conciencia del deber* que le incumbe de contribuir, tanto por medio de la enseñanza como por el *ejemplo*, al progreso social, cultural y económico».

En definitiva, la validez de la educación depende en no pequeña medida de un profesorado que sea de una *ejemplar profesionalidad*. Y para esto la formación tendría que subir no pocas cotas de nivel cultural y pedagógico, de preparación tecnológica y de autoexigencia ética.

BIBLIOGRAFIA

- Benedito (V.) y Piquer (J. J.), *La formación pedagógica del profesorado de Bachillerato*, Universidad de Barcelona, ICE, 1973.
- Blat Gimeno (J.) y Marín Ibáñez (R.): *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo Internacional*, Tilde/Unesco, Barcelona/París, 1980.
- Castillejo (J. L.) y Muñoz (A.): *Círculo Cerrado de Televisión y Enseñanza*, INCIE-MEC, Madrid, 1975.
- Castillejo (J. L.): *Aproximación al análisis del acto didáctico*, ICE, Universidad Politécnica, Valencia, 1976.
- Clevy (J.): *La formation des enseignants: quelques éléments de réflexion*, Saint-Cloud, CREDIS, 1976.
- Commission consultative universitaire de pédagogie: *Formation, perfectionnement et recherche pédagogiques*, Bruxelles, Ministère de la l'éducation et de la culture française, 1971.
- Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, Estrasburgo: *Guide des systèmes scolaires* (Édition révisée), 1970. *La formation du personnel enseignant*, Por Joseph Majault, 1965.
- Ferry (G.) et alt.: *Nuevas actitudes en la relación pedagógica*, Librería del Colegio, Buenos Aires, 1976.
- Gimott (H. G.): *Maestro-Alumno. El ambiente emocional para el aprendizaje*, Pax, México, 1974.
- Goble (N. M.): *L'évolution du rôle du maître: perspectives internationales*, Paris, UNESCO, 1977.

- Gozzer (G.): *Further Training of Teachers*, Strasbourg, Council for Cultural Cooperation, EGT, 1971.
- Guzmán (M.): *Cómo se han formado los maestros*. Barcelona, Prima Luce, 1973.
- Landsheere (G.): *Cómo enseñan los profesores*. Santillana, Madrid, 1976.
- Landsheere (G. de): *La formación de los enseñantes de mañana*. Madrid, Narcea, 1977.
- Lomax (D. E.): *European perspectives in teacher education*. London, Wiley, 1976.
- Marín (R.): *Valores, Objetivos y actitudes en educación*. Miñón, Valladolid, 1976.
- Marín (R.): *Interdisciplinariedad y enseñanza en equipo*. Paraninfo, Madrid, 1979.
- Marklund (S.) and Eklund (H.): *Innovation in In-Service Education and Training of Teachers: Sweden*, París, OCDE, 1976.
- Mialaret (G.): *La formation des enseignants*. París, PUF, 1977.
- Oliveros Alonso (Angel): *La formación de profesores en América Latina*. Promoción Cultural y Editorial la UNESCO, Barcelona, 1975
- Oliveros Alonso (Angel): *Los profesores iberoamericanos de educación primaria. Planes de estudio de su formación*. OEL. Promoción Cultural, S. A. Madrid, 1975.
- Onushkin (Victor G.): *Planning the development of universities* (2 vol.). International Institute for Educational Planning, París, 1973.
- Organisation de Cooperation et de Développement Economique, París:
- Allemagne. Finlande. Japon, 1972.
 - Belgique. Danemark. Etats-Unis d'Amérique, 1972
 - Espagne. France. Norvège. 1972.
 - Pays-Bas. Suède. Turquie. 1972.
 - Royaume Uni. 1972.
 - Autriche. Irlande. Italie. 1973.
 - Canada. Grèce. Yougoslavie. 1973.
 - Australie. Luxembourg. Suisse. 1975.
 - Islandie. Nille. Zélande. Portugal. 1975.
 - Volum Recapitulatif. 1975.
 - *Formation, recrutement et utilisation des enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire*, 1971.
 - *L'enseignant face à l'innovation. Volume I, Rapport général*. 1974.
 - *L'enseignant face à l'innovation Volume II, Evolution récente du recrutement des enseignants*, 1974.
 - *Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants, Rapports de synthèse*, 1974.
 - *Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants Acquisition d'une identité professionnelle chez les élèves professeurs, Etude comparée*, 1974.
 - *Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants Expériences nationales*. 1974.
 - *Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants Expériences nationales*. ETATS-UNIS. 1974.
 - *Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants Expériences nationales*. SUEDE. 1974.
 - *Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants L'enseignant innovateur*. 1976.
 - *Tendances nouvelles de la formation des enseignants au Canada et au Japon*. 1975.
 - *Les Institutions responsables de la formation des enseignants. Problèmes et tendances nouvelles dans quelques pays européens et en Amérique du Nord*. 1975.
 - *Politiques à mener vis-à-vis des enseignants*. 1976.
 - *Innovation in In-Service Education and Training of Teachers: Canada*, 1976.
 - *Innovations dans la formation en cours de service des enseignants: France*, 1976.
 - *Innovation in In-Service Education and Training of Teacher: Federal Republic of Germany, Switzerland*, 1976.
 - *Innovation dans la formation en cours de service des enseignants: Italie*, 1976.
 - *Innovation in In-Service Education and Training of Teachers: Japan*, 1976.
 - *Innovation dans la formation en cours de service des enseignants: Pays-Bas*, 1976.
 - *Innovation dans la formation en cours de service des enseignants: Royaume-Uni*, 1976.
 - *Innovation in In-Service Education and Training of Teachers: United States*, 1976.
 - *Teacher policies in a new context*. 1979.
- Postic (M.): *Observación y formación de Profesores*. Morata, Madrid, 1978.
- Repousseau (J.): *Homo docens. L'action pédagogique et la formation des maîtres*. París, Bourrellier-Education, 1972.

- Roselló (Pedro): *La teoría de las corrientes educativas*. Centro Regional de la UNESCO. La Habana, Cuba, 1960.
- UNESCO-París: *L'éducation dans le monde; II. L'enseignement du premier degré*. París, 1960.
- *L'éducation dans le monde. III. L'enseignement du second degré*. París, 1963.
- *L'éducation dans le monde. IV. L'enseignement supérieur*. París, 1967.
- *L'éducation dans le monde. V. Politique, législation et administration de l'éducation*. París, 1972.
- *Clasificación Internacional normalizada de la educación: Edición abreviada*. París, 1975.
- *Glossaire international. Termes d'usage courant en matière de certificats d'études secondaires et de diplômes et grades de l'enseignement supérieur dans quarante-cinq pays*, por Marcel de Grandpre, 1969.
- *Methodes of establishing equivalences between degrees and diplomas*. Por la International Association of Universities, 1970.
- *International equivalences in access to higher education*; por W. D. Halls, 1971.
- *Comparabilité des diplômes en droit International. Etude structurelle et fonctionnelle*, por René-Jean Dupuy et Gregory Tunkln, 1972.
- *Estudios superiores. Exposición comparativa de los sistemas de enseñanza y de los títulos y diplomas*. 1973.
- *Comparability of engineering courses and degrees. A methodological study*, por Anatoly I. Bogumolov, 1974.
- *World guide to higher education. A comparative survey of systems de grées and qualifications*. 1976.
- *De l'équivalence des diplômes a l'évaluation des compétences procédures et pratiques courantes. Voles nouvelles*, por Jean Gulton, 1976
- *Statistical yearbok. Annuaire statistique*. París.
- *Conferencia Internacional de Educación. Recomendaciones 1934-1977*. 1979.
- UNESCO-OIT. *Informe de la Comisión Conjunta OIT-UNESCO de expertos en el cumplimiento de la Recomendación relativa a la Situación del Personal docente*. Tercera Reunión. Ginebra, 8-19 marzo 1976.
- Vázquez (G.): *El perfeccionamiento de los Profesores*. EUNSA. Pamplona, 1976.
- Villar Angulo (L. M.): *La formación del profesorado: Nuevas contribuciones*. Madrid, Santillana, 1977.