

Estudios generales

BALANCE Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACION DE PROFESORES

Angel OLIVEROS

Catedrático de la Escuela
Universitaria de Formación de
Profesorado de EGB de Madrid

1. ENFOQUES DEL TEMA

La formación de profesores tiene tres ángulos: teórico, político y práctico. O, también, investigación, decisión y acción.

El último es el más evidente: las actividades de escuelas normales, colegios de profesores, facultades o escuelas de educación y otras instituciones tienen en todo el mundo peso y resonancia en la marcha y desarrollo de los sistemas educativos y son conocidas por el ciudadano medio aun sin especial preocupación educativa.

El segundo comprende las decisiones que se toman en niveles elevados de la administración educativa acerca de planes y programas, duración de los estudios, títulos y equivalencias, establecimientos donde se deben realizar los estudios y remuneraciones y ventajas de la carrera docente.

El primero ha tenido más fortuna entre los países anglosajones, con su concepción experimental y pragmática de la conducta humana y de las formas y medios de modificarla. No sólo en la línea de los estudios individuales —de los que hay ya un voluminoso acervo (1)—, sino también en la de las instituciones que promueven estudios e investigaciones sobre las cualidades del profesor, la medida de su eficacia docente, el análisis de sus papeles, el contenido de la formación o la preparación en servicio (2). Sería, sin embargo, muy aventurado afirmar que, aun en los países donde tales investigaciones

(1) Vid., como ejemplo, LOMAX, DONALD E.: A Review of British Research in Teacher Education, *Rev. of Educational Research*, Washington D. C. AERA, vol. 42, núm. 3, Summer 1972, pp. 289-326; PECK, ROBERT F. and TUCKER, JAMES A.: Research on Teacher Education, en Travers, Robert M. W., Editor, *Second Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand McNally Co., 1973, pp. 940-978.

(2) Por ejemplo, las siguientes asociaciones: AACTE, American Association of Colleges for Teacher Education; AFT, American Federation of Teachers; CCSSO Council of Chief State School Officers; NASDTEC, National Association of State Directors of Teacher Education and Certification; NCA, National Commission on Accreditation; NCATE, National Council for Accreditation of Teacher Education; NCTEPS, National Commission on Teacher Education and Professional Standards; NEA, National Education Association; NSBA, National School Boards Association, sólo en los Estados Unidos.

proliferan, llegan a conocimiento del profesor medio o se traducen en medidas políticas o administrativas que van a influir en las actividades prácticas.

Si esto es así en lo que pudiéramos llamar países privilegiados, ¿qué decir de aquellos otros en los que no existen prácticamente, no ya investigaciones propias, sino una adecuada difusión de las ajenas? Sin investigación orientadora, la práctica de la formación se convierte en mera rutina, con añadidos yuxtapuestos, pero no integrados en cuanto a los contenidos o a los métodos. Otras veces se copia, con ligeros retoques, lo que hace algún país. En muchas ocasiones se procede por tanteos y en algunas por componendas políticas entre la administración, los cuerpos docentes y las situaciones ya creadas.

En todo caso, parece evidente que es necesario fomentar las investigaciones serias sobre la formación de profesores, difundir las conclusiones que se obtengan de ellas y trazar cauces por los que se apliquen a la práctica de las instituciones formadoras.

Para algunos autores, partiendo de experiencias vividas, esta situación se resuelve confiando a la universidad la formación de profesores. Se espera así que la práctica y la investigación converjan en la misma institución, y que ésta, por su prestigio, pueda empujar las decisiones políticas necesarias (3).

2. SER O NO SER. EL PAPEL DEL PROFESOR

Una pregunta previa y esencial sale al alcance de nuestra preocupación por el tema: ¿es necesario seguir formando profesores? En los últimos años han aparecido corrientes de pensamiento que podrían hacer pensar en una respuesta negativa. Por un lado, las críticas de los que condenan la burocratización de los sistemas escolares, más preocupados de su continuación y de sus estructuras formales de relación que de la función social de la escuela. Por otro, las «revoluciones culturales», que destacan el papel educador de la comunidad y minimizan hasta hacerlo desaparecer, en casos extremos, el del maestro «profesional» o «funcionario». Por último, las predicciones de una sociedad post-industrial—válidas para los países que han alcanzado ya un cierto grado de desarrollo—en la que el papel de *transmisor* de información del profesor se confía a ingenios mecánicos y técnicas programadas que permitan la autoinstrucción y el papel de *guía* y *orientador*, sería parte de un servicio social o de un voluntariado en el que ciertas personas se sintieran realizadas.

Estas corrientes se presentan con un fuerte atractivo, por su crítica acerba, pero acertada, de los aspectos formalistas, del falso oropel litúrgico de tantas actividades escolares y de tantos criterios de organización que se mantienen en pie sólo por la inercia de las cosas.

Desde ese punto de vista—el crítico—consiguen márgenes de aceptación tanto entre los estudiantes cuanto entre los profesores jóvenes. No se

(3) Sobre este punto, NIBLETT, W. R., The place of teacher education in the structure of higher education, *London Educational Review*, vol. 1, núm. 1, Spring 1972, pp. 6-13; OLIVEROS, ANGEL: *La formación de profesores, función de la Universidad*, Popayán, Colombia, Universidad del Cauca, 1973, mimeogr.; PETERS, RICHARD S.: The role and responsibilities of the university in teacher education, *London Educational Review*, vol. 1, núm. 1, Spring 1972, pp. 14-22.

ve tan claro, sin embargo, el aspecto constructivo o las fases de la transición desde nuestro sistema actual a las innovaciones preconizadas.

El punto de vista que se va a adoptar en este trabajo es el de un plazo medio en el que el gran peso del sistema educativo caerá todavía sobre las escuelas y los profesores, sin desconocer el papel creciente que la comunidad, los medios de comunicación colectivos y otros semejantes van a desempeñar en el futuro.

Desde esa perspectiva temporal media parece que el tema más importante no sea tanto el de la sustitución del profesor por otras agencias o entidades educadoras como el de los cambios en la función o papel del profesor. Este punto, que acaba de debatirse en la Conferencia Internacional de Educación (3 bis), parece verdaderamente el nudo de la cuestión a la hora actual, y tal vez la confusión que existe sobre él y el apasionamiento de las polémicas en su entorno se deban más que nada a no distinguir los diferentes planos en que puede presentarse.

Sin pretender agotar todos los distinguos accidentales, los pequeños escalones y los recubrimientos de uno a otro, pueden distinguirse los cuatro planos siguientes:

- 1.º El de la relación con la profesión;
- 2.º El de las finalidades de acción;
- 3.º El de los modos operativos, y
- 4.º El de las orientaciones profundas.

3. EL PROFESOR COMO PROFESIONAL

Tradicionalmente las instituciones formadoras de profesores (especialmente las relacionadas con la primera enseñanza) han puesto énfasis en los aspectos morales y sociales de la carrera docente, destacando aspectos como la satisfacción de la tarea, el servicio a los demás, la autorrealización personal y la dedicación al país preparando sus jóvenes generaciones, todo ello modulado sobre la base de conceptos semimísticos, poco precisos, como la vocación, el don para educar y otros semejantes. Algunas investigaciones (4) sobre los motivos que llevan a la carrera o que, una vez en servicio, son más valorados por los maestros, revelan que, por el contrario, esos aspectos quedarían en un modesto segundo plano, y aparecen como incentivos prioritarios el sueldo, la estabilidad, el prestigio social y la posibilidad de «hacer carrera» dentro de la profesión. Hace ya tiempo la sociología (5) ha acuñado dos categorías de relación del hombre con su trabajo: la *artesanal*, en la que obtiene el máximo gozo del acabamiento de su obra, y la *profesional*, en la que valora fundamentalmente los beneficios económicos y de *status* social que son la consecuencia de su trabajo.

Tal vez se ha abusado, desde las definiciones de la política educativa, de aquella perspectiva, ennobleciéndola y retorizándola, para compensar las ma-

(3 bis) UNESCO: Conferencia Internacional de Educación, XXXV reunión, Ginebra, 27 de agosto-4 de septiembre de 1975. *Recomendación sobre la evolución del papel del personal docente y consecuencias de esa evolución en la formación profesional previa y en servicio.*

(4) PEREIRA, LUIZ: *O magisterio primario na sociedade de classe*, São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1963, cap. IV.

(5) MILLS, WRIGHT: *White Collar: the American Middle Classes*, New York, Oxford Univ. Press, 1951, pp. 220-224.

gras retribuciones que, a la hora de la verdad, podían ofrecerse a los docentes.

Queda el hecho comprobado de una bifurcación de la interpretación del papel del profesor frente a su profesión.

4. LAS EXPECTATIVAS

¿Qué trata de conseguir el profesor con su actuar? Una somera ojeada a la bibliografía actual nos presenta una diversidad de papeles del profesor. El bien conocido análisis de Wilson (6), que lo concibe ante todo como un socializador que introduce al alumno en el mundo cultural y social de su país y de su época; la postura de Musgrave y Tylor (7), centrada en situaciones específicas en que hay que enseñar alguna cosa para que el alumno aprenda eso que, en su día, aplicará a situaciones vitales (personales, sociales, profesionales...) y, por último, una concepción avanzada en la que el papel de maestro se confunde con el de miembro de la comunidad y se cambia continuamente, en una dialéctica sin fin, en el de aprendiz: todos, en cuanto componentes de un grupo humano son, en cierto momento, profesores; en cierto momento, aprendices.

Traspassando la aparente oposición e irreductibilidad de cada uno de estos tres puntos de vista, podríamos intentar una síntesis atendiendo a la diferenciación de objetivos que la educación comporta. Esta diferenciación se apoya en la diversidad de conductas que pretendemos lograr del educando como respuesta a situaciones ya concretas y definidas, ya imprevisibles e incontrolables. Para lograr alguna de estas conductas sería preferible una actuación irradiante y difusa como la del profesor presentado por Wilson; para estas otras parece más aconsejable el esquema, estrictamente programado, y, por último, para algunas otras puede ser preferible emplear la fuerza motivadora y aleccionadora de la comunidad.

Parece, pues, que podrían coincidir, como de hecho lo hacen en la realidad, estos tres tipos de acción:

1. El que se ejerce por la comunidad educativa, que puede comenzar en las actuaciones socializadoras del profesor, continuarse en la asociación de padres y profesores y ramificarse y extenderse paulatinamente a sectores más amplios de la circunstancia social. Parece que este cauce sería el más apto para producir conductas relativas a la integración social, a las apreciaciones y valoraciones éticas, estéticas y prácticas y para vivir directamente experiencias relacionadas con esas conductas.

2. El que llega por la vía de profesores de carácter generalista, que valen más *por lo que son* como seres humanos, maduros, realizados, ecuanímenes y entusiastas, que *por lo que hacen*. Conductas relacionadas con la agilidad y profundidad intelectual en la percepción de problemas y situaciones y con la estabilidad emocional. Por este medio, valoraciones intelectuales, juicios críticos y técnicas de trabajo, hallarían el cauce adecuado.

3. Por último, es evidente que la vida nos coloca diariamente ante situaciones concretas que exigen una conducta concreta. Comprender un aviso

(6) WILSON BRYANT R.: «The Teacher's Role. A Sociological Analysis», *The British Jour of Sociology*, XIII, 1, March, 1962, pp. 15-32.

(7) *Pupil Expectations of Teacher*, en Morrison, A. and McIntyre, D. Editors. *The Social Psychology of Teaching*, 1972, pp. 171-182.

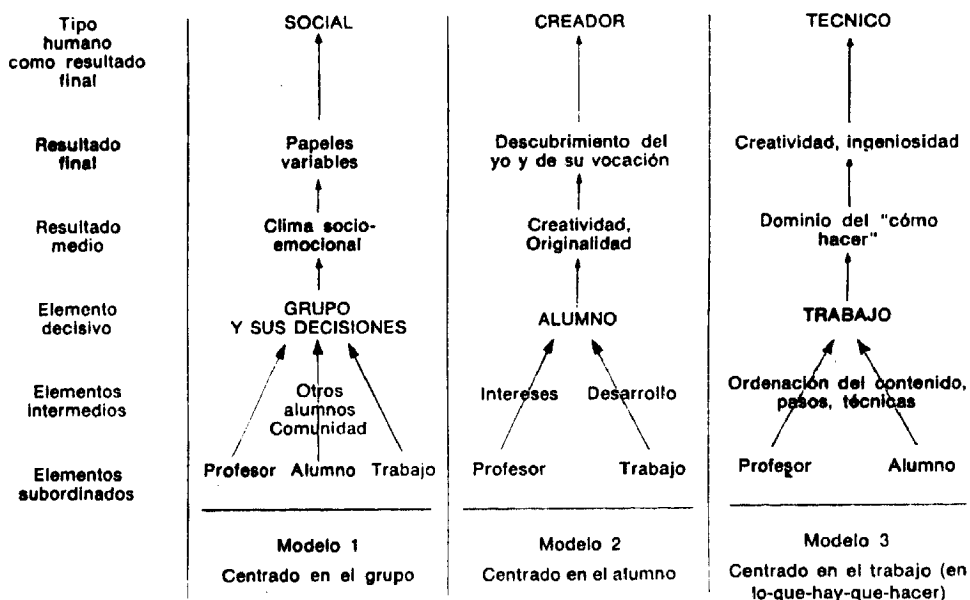
o un texto, utilizar un teléfono o conducir un automóvil son conductas reales que se nos presentan por decenas cada día y ante las que no cabe improvisar respuestas: se sabe o no se sabe. Para llegar al dominio de tales situaciones es preciso haberlas aprendido con el máximo de eficacia y precisión. He aquí el lugar del profesor como profesional específico que tiene algo-que-enseñar y que puede valorarse más por el *cómo hace* (lo bien o mal que enseña) que por lo que es.

Esta justificación de varias vías de actuación o diferentes papeles que desempeña el profesor—aunque no coinciden con las señaladas—ha sido presentada en un reciente trabajo por Talcott Parsons y Gerald Platt (8) y glosada desde otros presupuestos por D. Light (9).

Gráficamente, los tres tipos de situación señalados podrían resumirse así:

GRAFICO 1

TRES MODELOS DE SITUACION SOBRE LAS VARIABLES ALUMNO, PROFESOR, TRABAJO, GRUPO *



* OLIVEROS ALONSO, ANGEL: La carrera docente. Un nuevo sistema para la capacitación pedagógica del profesorado. *Tecnibán*, Madrid, núm. 10, mayo 1975, pp. 11-21.

5. COMO ACTUAR

Se han definido, a partir de la cuidadosa investigación de Ryans (10), como tres factores bipolares que hacen referencia, sucesivamente, al clima socio-

(8) PARSONS, TALCOTT, and PLATT, GERARD: *The American Academic Profession. A Pilot Study*, National Science Formulation, 1968, mimeografiado.

(9) LIGHT, Jr., DONALD: Introduction: The Structure of the Academic Professions, *Sociology of Education*, vol. 47, núm. 1, Winter, 1974, pp. 2-28.

(10) RYANS, DAVID G.: *Characteristics of Teachers. Their description, comparison and appraisal*, Washington, D. C., American Council of Education, 1967.

emocional de la clase y de las relaciones con sus alumnos, a la capacidad organizativa y gerencial del profesor y al tono intelectual que sepa dar a su trabajo.

El primero recorre un largo camino que va desde el profesor comprensivo, amistoso, simpático, amable, con tacto y buen natural hasta el distante, egocéntrico, brusco y autocrático. Este rasgo hace mayormente referencia al tono de las relaciones entre profesor y alumno. En varias de las escalas elaboradas en los últimos años para evaluar la conducta del profesor en clase, suele presentarse, como respondiendo al esquema «tiende a fomentar la seguridad de los alumnos» frente a «buscar su propio sentimiento de seguridad».

El tema, tan rico y extensivamente tratado en la literatura contemporánea del clima socioemocional de la clase en relación con las actitudes del profesor (11), está íntimamente relacionado con este factor que, por otra parte, parece emparentado con el maestro social o compañero de Schmid y con el «orientado hacia el alumno» de Withall.

El segundo establece fundamentalmente la relación del profesor ante su tarea. Es, diríamos, la faceta más «profesional» de las tres, que va desde la organización sistemática de su tiempo y de su esfuerzo, el amor a su trabajo y el sentido de responsabilidad, hasta lo desorganizado, desaliñado, evasivo, falto de planteamiento e irresponsable de la conducta. En otros términos, y mirando fundamentalmente desde el plano positivo, este factor implica una conducta concienzuda, sistemática, definida, responsable, de buena preparación y autodominio. El factor recuerda denominaciones de otras tipologías; el instructor de Schmid (12), el clásico de Ostwald y, más recientemente, el «orientado a la tarea» de Withall (13) o el profesional de Coughlan (14).

Por último, el tercero hace referencia al «tono intelectual» de la clase como el primero señalaba el «clima socioemocional» de la misma. Por un lado, el positivo, estaría el profesor imaginativo, estimulador, original, lleno de iniciativas, con espontaneidad y fresca creadoras, pronto siempre a traer un ejemplo, una metáfora o un chiste cuando la tónica del conjunto lo aconseja; por el otro, el apático, rutinario, desvaído y monótono «recitador» o «tomador» de lecciones.

Estas tres vías o papeles operativos que el profesor debe desempeñar no se presentan siempre con la misma fuerza, tanto por las características personales de los docentes cuanto por la evolución que en ellos se produce, según van ganando en años y experiencia. Esta evolución no va en una línea continua de mejoría o de empeoramiento. En unas cosas se mejora, en otras se va a menos.

Parece que podría recomendarse al profesor joven y novel una actitud inicial centrada en el trabajo, con un clima de respeto, benevolencia y circunspección y un énfasis especial en la organización y sistema de trabajo de la que se iría pasando, gradualmente, a medida que conociese a sus

(11) Vid. OLIVEROS, A.: «Las actitudes del profesor y su influencia en la conducta de los alumnos y en el ambiente escolar», *Bordon, Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, núm. 169, enero 1970, páginas 3-9.

(12) SCHMID, J. R.: *Tipos de maestro*, Madrid, 1936.

(13) WITHALL, JOHN: «The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classroom», *Jour. of Experimental Education*, 1949, núm. 17, pp. 347-361.

(14) COUGHLAN, R. J.: «The Factorial Structure of Teacher Work», *American Educational Research Jour.* núm. 2, 1969, pp. 169-189.

alumnos, a una actitud de simpatía, comprensión, solidaridad y humor, y a una tónica de creación, iniciativa y entusiasmo que superase el acento inicial en la organización y el orden (15).

6. EN EL FONDO, EL HOMBRE

En último término, por detrás de los papeles variables que el profesor debe jugar a lo largo del día, quedarían unas orientaciones personales profundas, un sistema de creencias que vendría a dar un estilo personal unitario a toda la conducta. Este aspecto ha sido estudiado durante la década de los sesenta y parece una vía de investigación prometedora (16).

Se han determinado cuatro sistemas de creencias:

El sistema 1 presenta características como absolutismo, tendencia a la tautología, etnocentrismo, religiosidad, aserción de la superioridad de la moral nacional sobre cualquier otro tipo, y actitudes positivas en relación con las instituciones, todo ello en alto grado. Además, alta frecuencia de perogrulladas y exposiciones normativas. Este sistema significa el modo más concreto de concebir el mundo y estructurar un conjunto de dimensiones que lo expliquen.

El siguiente sistema—número 2—es el más próximo al más bajo nivel de abstracción. Es, como el anterior, altamente evaluativo y absolutista, y además expresa actitudes fuertemente negativas hacia temas como la religión, el matrimonio y el modo de vivir nacional; es decir, más o menos, los mismos temas frente a los que el hombre representativo del sistema 1 asume una fuerte y positiva actitud.

El sistema 3 agrupa personas que manifiestan creencias positivas y fuertes hacia la amistad, la otra gente y las relaciones interpersonales. Por otra parte, este tipo manifiesta un relativismo mayor que los dos anteriores: admite matices intermedios donde aquéllos sólo veían blanco o negro. También muestra una baja tendencia hacia la evaluación de los demás, de las situaciones, relaciones, instituciones, etc. Su nivel de abstracción es el más alto, si se exceptúan los pertenecientes al grupo 4.

Las respuestas de estos últimos manifiestan un alto grado de innovación y pertinencia, independencia sin negativismo, alto relativismo y eventualidad de pensamiento y el uso general de categorías interpretativas multidimensionales más bien que referirlo todo a una sola categoría.

Los sujetos de este último grupo tendían a ser muy cordiales con los niños, percibían con alta frecuencia sus necesidades y deseos, eran más flexibles en satisfacer unas y otros, mantenían una relación tranquilizadora con los alumnos, animaban en alto grado la expresión de sus sentimientos y la creatividad, desplegaban gran inventiva en improvisar la enseñanza y los juegos, y en cambio era baja su tendencia a invocar reglas que no habían sido explicadas, eran menos guiados por las reglas y no tenían mucha tendencia a fijar procedimientos para la conducta en la clase o en el campo de juego. Manifestaban poca necesidad de estructura y poca ansiedad en la presencia de los observadores. Tenían poca tendencia a castigar.

(15) OLIVEROS, ANGEL: «El profesor y la calidad de la educación», *Revista de Educación*, Madrid, MEC, núm. 206, noviembre-diciembre 1969, pp. 12-18.

(16) Vid. HARVEY, O. J.; HUNT, D. E., and SCHORODER, H. M.: *Conceptual System and Personality Organization*, New York, Wiley, 1961.

En resumen, las diferencias encontradas pueden sintetizarse en *tendencia al autoritarismo* en forma creciente del sistema 4 al 1 y en *orientación a la tarea*, creciendo del 1 al 4.

Es decir, los profesores con mayor grado de abstracción son mejores que los más concretos y debería tomarse en cuenta para seleccionarlos.

7. EL PROCESO COMO UN TODO

La expresión corrientemente utilizada para designar un conjunto de actividades conexas pero no idénticas, puede por esta misma razón, resultar equívoca.

Lo que tratamos de conseguir es el mejor rendimiento posible de las personas que están al servicio de la educación: profesores, supervisores, orientadores y otro tipo de especialistas.

Ahora bien, cuando hablamos de formación de profesores, excluimos, por una parte, a todos los especialistas no inmediatamente relacionados con la docencia en sentido estricto, lo cual es una limitación peligrosa. Por otra, parece que centramos todo el proceso en la etapa de entrenamiento previa al servicio, lo cual puede ser una restricción aún más grave.

No tenemos estudios que señalen el peso relativo con que otras etapas del proceso formador total influyen en el buen rendimiento docente, pero parece evidente que atribuirlo casi totalmente a la formación previa es, cuando menos, exagerado.

Sin desconocer la multiplicidad de factores que intervienen en ese proceso total, podrían, para simplificar términos, sintetizarse en estos cuatro:

1. Selección previa de los aspirantes;
2. Formación previa;
3. Incentivos de la carrera, y
4. Formación en servicio.

Veámoslos con cierto detalle.

8. QUEREMOS LOS MEJORES

Hay una selección positiva: escoger los mejores—después veremos con qué criterios—de entre los aspirantes. Esta la hace el propio sistema educativo—después veremos con qué técnicas.

Pero en muchos países no cabe esa selección. Sólo existe una selección negativa: al profesorado sólo van, según la conocida frase de Bernard Shaw, los que no pueden hacer otra cosa. Esta selección al revés la hace la sociedad con su minusvaloración (económica y de prestigio) de la carrera docente, y el sistema con la falta de atractivos de las instituciones formadoras (régimen, profesorado, planes, etc.) y las escasas oportunidades de especialización posterior que salven de la monotonía profesional (17).

La selección positiva, cuando puede darse, debe tener unos criterios absolutamente coherentes con el papel que se atribuye al profesor, en los diferentes planos de actuación diseñados más arriba y utilizar unas técnicas

(17) PERERA, D. A., Ministry of Education and Cultural Affairs, Ceylon: «Teachers: Selection Initial and subsequent training». *Curriculum Theory Network*, 2, Winter 1968-69, pp. 16-29.

válidas y fiables. Esto es tan importante que un instrumento tan contrastado y prestigiado, como es el MTAI (Minnesota Teacher Attitude Inventory) no sirve cuando se trata de medir sistemas escolares con filosofías diferentes aun dentro del mismo país (18).

El estudio de las motivaciones que llevan a los estudiantes a la carrera docente tiene ya una relativamente larga tradición investigadora. No hay tanto en lo que se refiere a los rasgos sobre los que se hizo la selección y a la correlación de cada uno de ellos con la eficiencia profesional posterior (19).

En todo caso, parece que estamos en un momento crítico en que el centro de gravedad se está desplazando hacia el estudio de las competencias, funciones o papeles del profesor, concebidas como modelos de conducta complejos y unitarios que suponen la integración de cualidades personales, habilidades y actitudes adquiridas, capacidad de interacción social, efectividad en el rendimiento y valoraciones críticas. En cambio, se deja un tanto de lado, el enfoque anterior de buscar correlaciones entre cualidades aisladas y eficiencia, habilidades aisladas y eficiencia y así sucesivamente.

Dos palabras, por último, respecto al procedimiento. La selección de los mejores entre los aspirantes a la docencia se nos presenta dramáticamente, en estos años, como una defensa de las instituciones, del Estado y de la sociedad ante la avalancha de alumnos que se esfuerzan por encontrar «una salida» para el futuro, un puesto escolar en el presente. Confiemos en que, dentro de unos años, puedan combinarse las exigencias de la sociedad, que quiere los mejores profesores posibles, y las apetencias individuales, en un proceso de toma de decisiones respecto a la futura carrera (19 bis).

9. PREPARANDO AL PROFESOR

La relación de la formación con la eficacia profesional posterior ha sido proclamada como básica y decisiva en el nivel protocolario de las disposiciones y actos oficiales. Desde las instituciones formadoras se ha visto con cierto escepticismo: «ya le irá enseñando la práctica», se dice con frecuencia, especialmente en lo que respecta a la formación pedagógica. Por último, los profesores en servicio recuerdan con cariño a su institución matriz en cuanto formadora en un sentido amplio, aun cuando reconocen que su pericia profesional la aprendieron en sus primeros puestos mediante ensayos, consejos de colegas e inventiva propia.

Diversas hipótesis, más o menos explícitas se han manejado para relacionar formación y eficacia. Dejando de lado las que se refieren al nivel de la formación o al tipo de institución en que ésta debiera darse, las que parecen más importantes se refieren al contenido y al modo de la formación.

Respecto al primero, se han elaborado diversas fórmulas de distribución entre estos cuatro sectores:

a) Una formación cultural general.

(18) BURKARD, SISTER M. INNOCENTIA: «Effectiveness of the MTAI in a Parochial School Setting», *Jour. of Experimental Education* vol. 33, núm. 3, Spring 1965, pp. 225-229.

(19) Véase un resumen en OLIVEROS ALONSO, ANGEL: «Profesores de enseñanza media, Selección de los candidatos», *Rev. Española de Pedagogía*, Madrid, CSIC, núm. 109, enero-marzo 1970, pp. 3-32.

(19 bis) En algunas Escuelas de Educación de Universidades de los Estados Unidos, las reuniones para ir madurando la toma de decisiones ocupan un lugar en el horario y hay profesores consejeros específicamente ocupados de ellas.

b) Una preparación en el campo de la futura docencia, que puede adoptar varias modalidades:

1. Preparación generalista para los primeros años de escuela, con lo cual podría confundirse con lo señalado en a).
2. Preparación especializada en un conjunto de materias conexas o área cultural.
3. Preparación altamente especializada en una materia definida dentro de un área cultural.
4. Preparación en dos materias específicas, una como dedicación fundamental y otra como complementaria sin que sea necesario que ambas pertenezcan a la misma área.

c) Una formación pedagógica teórica que suele comprender el estudio de la psicología, la biología y la evolución de estudiante, de las relaciones sociedad-escuela-educación y de los criterios valorativos que están en el fondo de todo proceso educativo, las técnicas de enseñanza, las de organización de la clase y de la institución escolar y las del proceso orientador, y

d) Un entrenamiento en la práctica de la vida escolar, primero como observador, después como participante bajo la guía de un profesor experimentado y, por último, con responsabilidad plena. Este sector debe comprender experiencias clínicas y de laboratorio (20).

A modo de ejemplo se toman la de la National Education Association de Estados Unidos y la del ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) de Colombia.

Para la primera (21), la distribución aconsejable, en porcentajes, sería:

	Profesores de enseñanza	
	Primaria	Media
Cultura general	40-50	
Preparación especializada	25-35	30-40
Preparación profesional (pedagógica)	25	20

Para el ICFES (22), referido sólo a los profesores de enseñanzas medias, la distribución sería:

	Porcentaje
Cultura general (año preparatorio)	20-25
Area de futura docencia (especialización)	50-60
Formación pedagógica (profesional)	20-25

Sin embargo, no parece que sea la más provechosa esta vía de la distribución cuantitativa del tiempo dedicado a cada uno de los sectores antes

(20) Association for Student Teaching: *Theoretical Bases for Professional Laboratory Experiences in Teacher Education*, 44 Yearbook, Cedar Falls, Iowa, AST, 1965.

(21) National Education Association, National Commission on Teacher Education and Professional Standards: *The Education of Teachers: Curriculum Programs*, Official Report of the Kansas Conference, Washington, D. C., NCTEPS, 1959.

(22) Vid. OLIVEROS ALONSO, ANGEL: *La formación de los profesores en América Latina*, Barcelona, UNESCO - Promoción Cultural, 1975, p. 69.

mencionados. Aun cuando se hacen y se seguirán haciendo planes sobre la base que ofrece, parece que la solución racional debe venir por otros caminos, que se muestran a continuación.

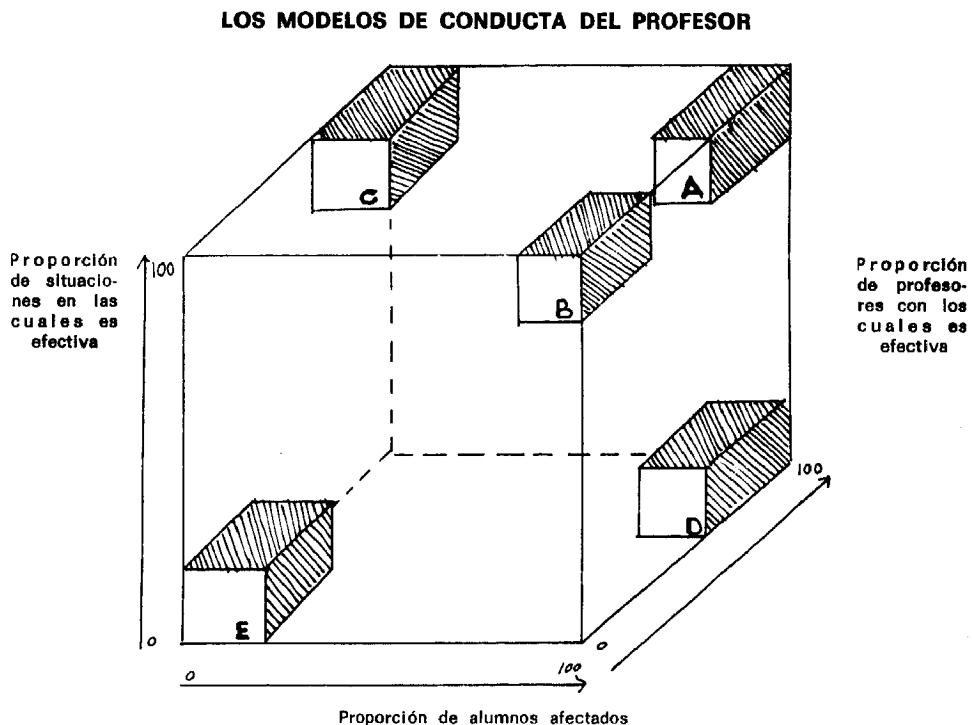
10. INNOVACION

Por lo que respecta al modo o procedimientos de la formación, tanto desde el lado de la investigación cuanto desde las recomendaciones, circulares y normas administrativas, se insiste en la posición activista de los alumnos, tanto en el sector de la formación teórica cuanto en el del entrenamiento práctico. Sería, sin embargo, muy aventurado afirmar que esa actitud se encarna en la mayoría de las instituciones formadoras de docentes.

Los diferentes grupos que, de modo minoritario pero intenso, están trabajando en diferentes países e instituciones, parecen coincidir en estos cuatro elementos básicos:

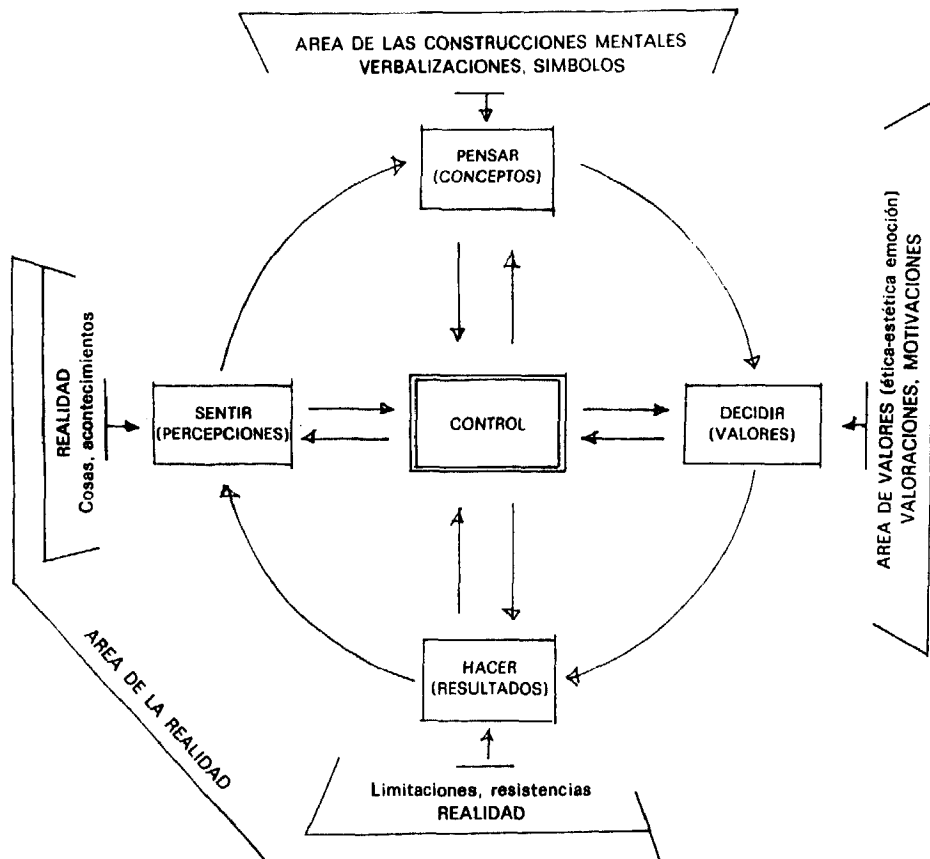
1. Selección y definición estrictos de un núcleo de modelos de acción fundamentales para todo profesor. Medley y Mitzel (23) han ilustrado este punto como aparece en el gráfico 1.

GRAFICO 2



(23) En Bellack, Arno A., Editor: *Theory and Research in Teaching*, New York, Teachers College Press, Columbia University, 1967, p. 87.

PROCESO CIRCULAR DE LA CONDUCTA
(Según Woodruff, modificado por A. Oliveros)



El número de modelos de conducta y los modelos mismos cambiarán desde el *microteaching* clásico de Allen y Ryan (24) al *minicourse* de Borg (25) a los *skill* de Kocylowski o de Turner (26) y a las variaciones y derivaciones de los primitivos modelos.

2. Preparación intensiva para esos modelos, por medio de la acción, facilitada ésta por:

a) Una eliminación de las dificultades y una simplificación del contexto: reducir el número de alumnos, el tiempo y los objetivos para concentrarse en lo esencial del proceso.

b) Un entrenamiento previo en técnicas de diagnóstico de grupo y de papeles, con sus propios compañeros y profesores.

(24) ALLEN, DWIGHT, and RYAN, KEVIN: *Microteaching*, Addison-Wesley, 1969.

(25) BORG, WALTER R.: «The Minicourse as a Vehicle for Changing Teacher Behavior», *Jour. of Educational Psychology* núm. 62, December 1972, pp. 572-579.

(26) TURNER, RICHARD L.: «An Overview of Research in Teacher Education», *Teacher Education*, 74 Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago, 1975, pp. 87-110.

c) Una concepción del proceso circular de la conducta, según expresa el gráfico anterior, que exigiría no quedarse en el área de las verbalizaciones y símbolos a que tantas instituciones escolares son tan proclives y llegar a la esfera del *decidir* y del *hacer* (27).

3. Una evaluación objetiva de las actuaciones, que han sido grabadas, con toda una serie de combinaciones posibles de las que la más perfecta parece ser la fijación y reproducción audiovisual simultánea del practicante y de su reducido grupo de alumnos. Esta evaluación puede hacerse en discusión con un supervisor que, además, haya presenciado la práctica o como autoevaluación del practicante.

4. Un proceso de corrección o autocorrección (*feedback*, retroacción) sobre la técnica utilizada por el practicante y a base, precisamente, de la evaluación objetiva. La evaluación se hace sobre la *capacidad real de ejecutar* un determinado modelo de conducta que se dará después en la vida profesional. No sobre conocimientos o sobre actitudes o memorizaciones o interpretaciones verbales, aunque todos ellos deben estar presentes e incorporados en aquello.

Lo que parece verdaderamente decisivo es que se definen, preparan, evalúan y cambian conductas organizadas en ciertos modelos seleccionados de interacción. En modo alguno conductas de verbalización y reproducción como pueden ser los exámenes actuales.

Los grandes movimientos actuales, como la microenseñanza, la *performance education* o PBTE (*performance based teacher education*) incluyen en sus programas, con énfasis variable, los cuatro puntos citados (28).

11. LA «CARRERA» DE PROFESOR

«La enseñanza como ocupación es una de las más antiguas, tan vieja como la abogacía o la medicina. La enseñanza como profesión está entre la más nueva de las profesiones» (29). Esta relativa juventud hace que, por una parte, no se haya definido claramente su perfil ni su tipología, como hemos visto en el apartado anterior; por otra parte, que su prestigio social, su fuerza gremial y sus retribuciones salariales estén siempre muy por debajo de su real potencia como grupo y de sus calificaciones como profesionales.

Aun así, en la mayor parte de los países aparecen ya bastante estructurados los sectores más generales, numerosos y contiguos de la profesión docente, como son el magisterio primario, el profesorado de secundaria y el universitario.

No es esto tan claro en sectores más específicos y concretamente en la formación profesional, que durante largo tiempo quedó librada a la iniciativa privada o se acometió por brotes sueltos sin la necesaria continuidad o coordinación.

La crisis de la docencia como carrera profesional se ve en una triple

(27) Vid. OLIVEROS, ANGEL: «Técnicas de conocimiento del alumno por la observación», en *La tutoría en la segunda etapa de la educación general básica*, Salamanca, ICE de la Universidad de Salamanca, 1975. pp. 133-151.

(28) HOUSTON, W. ROBERT. *Strategies and Resources for Developing a Competency Based Teacher Education Program*, New York State Education Department and Multi-State Consortium on PBTE.

(29) STINNETT, T. M.: *The Profession of Teaching*, New York, The Center for Applied Research in Education, 1968.

Véase también el número 2 del volumen 3, Summer, 1974, de la *London Educational Review*, consagrado monográficamente al tema: Teaching as a profession.

dimensión: a) su capacidad de influencia en el contexto social; b) su concepción interna, y c) su situación económica, administrativa y social.

Respecto a la primera hay un notable contraste entre las posibilidades del magisterio como factor de cambio, transferidor de tecnología e impulsor de la innovación y la real cuota de influencia que, de hecho, manifiesta tener en la sociedad en que vive y desarrolla su trabajo.

Por una parte, se trata de un grupo numeroso que viene a representar un alto porcentaje relativo de la población económicamente activa y, por supuesto, el mayor grupo de funcionarios públicos en cualquier país (30).

Su nivel cultural es bastante superior al promedio. Diariamente toma contacto con aproximadamente cuarenta alumnos en una situación privilegiada de prestigio y *status* que le permitiría una amplia influencia.

Sin embargo, la impresión general es que su influencia como factor de cambio y mejoramiento social, económico y cultural, no es muy grande. En el estudio realizado en Venezuela por el CENDES se encontró que los profesores eran un grupo menos «moderno» en sus ideas y con menos «garra» en su capacidad de arrastre e innovación que los líderes sindicales, pese a que éstos tenían como promedio bastante menos formación. Oliveros (31) ha analizado recientemente las causas de esta falta de influencia y del exceso de conformismo de los profesores de primera y segunda enseñanza en Iberoamérica. Parece que muchas de las conclusiones podrían ser aplicadas, con pequeños retoques, a nuestro medio.

Por otro lado, las posibilidades están latentes aunque no se hayan actualizado. De la opinión de los expertos, tanto internacionales como nacionales, que han trabajado en programas de desarrollo en países del tercer mundo, resulta que los profesores son las personas de utilización más segura como intermediarios entre la administración y la población local. Así se deduce del informe del Instituto de Investigación de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social (32).

La segunda dimensión a que hacíamos referencia es la propia indefinición acerca de lo que sea la profesión docente. Ya se apuntaban algunas causas, si no de indefinición, al menos de confusión, en la primera parte de este trabajo. Otras están operando desde la oposición de papeles, responsabilidades y funciones de la profesión, según se vean desde uno u otro punto de vista.

Mientras una gran parte de personas relacionadas con la profesión mantengan unos criterios y otra buena parte otros y se continúe en esta mutua y engañosa ficción, la profesión se mantendrá en una continua crisis.

Son urgentemente necesarias investigaciones que nos coloquen frente a la realidad de los hechos en esta esfera. Otras causas de crisis interna parecen referirse de modo muy concreto a la formación profesional (33) y se vienen planteando de mucho tiempo atrás. Podrían resumirse en esta pregunta: ¿Cuál es el mejor profesor o preparador para una actividad profesional concreta? ¿El que sólo es profesor y a esto le dedica su total tiempo y acti-

(30) 158.635, lo que representa el 31,38 por 100 de un total de 498.424 funcionarios públicos en España (Ya, 23 de febrero de 1975).

(31) OLIVEROS, ANGEL: «Change and the Latin American teacher: potentialities and limitations», *Prospect*, UNESCO, vol. V, núm. 2, 1975, pp. 230-238.

(32) Naciones Unidas: *Informe sobre la situación social en el mundo, 1965*, New York, 1966, p. 14.

(33) Entendida aquí en un sentido más amplio que el que otorga la definición legal vigente. Formación profesional sería la de los médicos, abogados, ingenieros, por no citar sino las «carreras» más características. Bien miradas, casi todas cabrían dentro de la denominación.

vidades o el que ejerce esa actividad profesional y, además, se dedica a enseñarla?

La situación del personal docente, fijando sus derechos y obligaciones, ha sido objeto de una *Recomendación* de carácter internacional, aprobada el 5 de octubre de 1966 por la Conferencia Intergubernamental Especial sobre la Situación del Personal Docente. El texto de la Recomendación, preparado conjuntamente por la Organización Internacional de Trabajo (OIT) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), consta de 146 puntos, agrupados en XIII capítulos. En él se señalan normas generales de política acerca de la formación, selección, contratación, perfeccionamiento, remuneración, seguridad social, etc., del personal docente.

12. EL PROFESOR, ALUMNO

Uno de los incentivos de la carrera puede ser el saber que ésta no se acaba, en cuanto enriquecimiento personal, con la formación previa a la entrada en servicio, ni en cuanto dedicación, con el mismo tipo de tarea.

A ello respondería la formación en servicio (34) que puede tener, en líneas generales, dos grandes variantes, a saber:

1. Una actualización, bien de contenidos científicos, bien de técnicas pedagógicas, bien de ambos sectores.

2. Una especialización que vendría, en cierto modo, a anudar los hilos que quedaron sueltos en el apartado «El profesor como profesional».

Se trata de dos enfoques de la educación y del papel del profesor:

a) El artesanal, en el que el profesor aplica a su tarea todo su ingenio y creatividad, con medios muchas veces primitivos, y

b) El profesional o técnico en el que aplica, según las situaciones, los productos ya elaborados, graduados y comprobados.

En el primer caso, se forman personas polivalentes, que deben confiar más en su propia iniciativa que en el instrumental de medios que puedan apoyarla. La jerarquía profesional tiene una dimensión vertical, fuertemente estratificada. Es un ejército con muchos soldados y pocos oficiales. Cada profesor es fácilmente sustituible por otro semejante. La remuneración es baja. El prestigio social también. No hay especialistas que formar. Los cursos en servicio serán, fundamentalmente, de actualización y capacitación.

En el segundo hay funciones específicas que requieren técnicas *ad hoc*. No hay intercambio posible de unos profesionales por otros. Cada especialista es una rueda de un engranaje complejo y, en cuanto tal, insustituible a no ser por otro especialista igual. Esto eleva la remuneración y el prestigio. Se trata de un ejército con muy pocos soldados y muchos oficiales, aunque en este caso la relación vertical de *mando* queda sustituida por la horizontal de *colaboración*. Los cursos en servicio serán para especializarse más y más.

En todo caso se trataría de la formación permanente del profesor, estimulada y facilitada por el propio sistema.

El papel relevante que dentro de esta permanente superación profesional

(34) Edelfelt, Roy A., and Johnson, Margo, Editors: *Rethinking In-Service Education*, Washington, D. C., NEA, 1975.

cabe a los medios a distancia es glosado en otro artículo de este mismo número.

Esta sería la cara positiva del sistema hacia la formación en servicio.

La faz negativa estará, en muchos países, en la férrea estratificación clasista de los puestos educativos. Por definición, un estrato está integrado por los «peores»: peor formados, peor pagados, peor considerados; otro por los «mejores»; otro por los «medios». ¿Es cuestión de la edad de los alumnos? ¿Necesita el niño de seis a nueve años menos atención que el de dieciséis a dieciocho? ¿Será cuestión de clase? ¿Puede sostenerse hoy que la educación del pueblo sea menos importante que la de las «minorías selectas»? ¿Puede ser cuestión de número? ¿Se paga menos a los más, porque son muchos y más a los menos, por la razón contraria?

Hay países en los que la formación y la retribución son semejantes entre varios escalones (el niño no necesita *menos* atención que el joven sino *diferente* atención).

Hay países en los que la retribución y el prestigio se definen no en cuanto al puesto, no en cuanto a la edad de los alumnos, sino en cuanto a la formación—puede haber un doctor trabajando en primaria—y sobre todo, en cuanto al rendimiento evaluado periódicamente. Ambos factores, formación y rendimiento están, cada uno de por sí y los dos juntos, estimulando a una formación permanente del profesional: crearán un dinamismo de perfeccionamiento en el servicio que es el reverso de la moneda del estancamiento en estratos limitativos y definitorios.

CONCLUSIONES

1. Es necesario impulsar más investigaciones sobre la formación de profesores, sus papeles, su eficiencia, dentro de las perspectivas cambiantes de nuestra época.

2. También es necesario establecer las vías para que los resultados de esas investigaciones lleguen a las personas e instituciones que se encargan de la formación previa y en servicio de los futuros profesores y se traduzcan en acción práctica.

3. Asimismo debería procurarse que la comunicación de los centros de investigación con los responsables de medidas políticas y administrativas fuese constante, y coherente con la señalada en el párrafo anterior.

4. El papel del profesor en nuestra sociedad cambiante, está también cambiando. Todo el proceso de preparación de personal más eficiente para los servicios educativos dependerá de que el papel que se atribuye al profesor esté claramente definido y aceptado por la sociedad, por el Estado, por las instituciones formadoras y por él mismo.

5. Sin embargo, esta determinación del papel no es fácil. Por una parte, coexisten papeles del hoy, del ayer y del mañana. Por otra, aun supuesta una homologación temporal, habrá siempre apreciaciones diferentes del papel del docente que, posiblemente, vienen impuestas por diferencias de sentido de la formación: personal, social, profesional, entre otras.

6. Examinando a fondo la última razón de ser de esas diferencias se encontraría que no son opuestas sino complementarias y que el «quid» de la cuestión consistirá en dosificarlas oportunamente de acuerdo con cada situación específica.

7. Un primer nivel en el que puede señalarse una dicotomía de papeles es el que dice de la relación con la profesión. Aunque es cierto que la docente depara satisfacciones que derivan del sentimiento de estar realizando una labor «noble» y de la misma sensación de acabamiento y remate de la tarea —lo que la ubicaría en una relación «artesanal», según una conocida terminología—, se ha abusado de la valoración de esas satisfacciones y se han mantenido a muy bajo nivel las que, en la misma nomenclatura, se llamarían «profesionales»: estabilidad, reconocimiento económico, prestigio social. Conviendría buscar un mejor equilibrio entre estos dos modos de entender la profesión.

8. Otro nivel de diferenciación de papeles vendría dado por las finalidades operativas. Para unos se centrarían estas finalidades en el *sujeto*, haciéndole creador y libre; para otros en el *grupo*, preparando a los jóvenes para la vida de participación, diálogo y toma de decisiones comunales; para otros, en fin, en el *trabajo* que suponen un algo-que-hay-que-hacer que se desdoblaría en un algo-que-hay-que-enseñar, para el profesor, y un algo-que-hay-que-aprender para el alumno. El profesor sería, según estos puntos de vista, un *orientador*, un *líder* o un *gerente*. No parece que haya inconveniente en pensar que, de hecho, jugaría uno u otro papel según se trate de situaciones de educación personalizada, comunitaria o práctica.

9. Sobre esta trilogía de finalidades viene a ajustarse otra de modos operativos, avalada por probadas experiencias. El profesor como generador de un clima socioemocional distendido, amable, rico en interacciones y creador de seguridad, por un lado. Como organizador serio, responsable y equilibrado del trabajo conjunto, sin sorpresas ni sobresaltos, por otro. Y, por último, como forjador de un clima intelectual vivo, chispeante y profundo que deje de lado las trivialidades, las frases y las ideas hechas y someta todo a crítica y a criterio. Como en el párrafo anterior parece que estos papeles no se excluyen sino que más bien se complementan y que el buen profesor—sin excluir predisposiciones o preferencias por uno de los ángulos— jugará hábilmente en ese recinto trinitario de posibilidades.

10. Un nivel más profundo que parece referirse al *ser* permanente de la contextura moral y psíquica del profesor, mas que al *jugar un papel* de la situación momentánea, marcaría varias posibilidades: el tipo asertivo, absolutista, defensor de lo existente, manejador de frases hechas y altamente evaluador parece el modo más concreto y elemental de concebir el mundo y estructurar un conjunto de dimensiones que lo expliquen. En el mismo plano concreto, fuertemente evaluativo y absolutista, estaría el negativista crítico y demolidor de todos los valores hacia los que el primero mostró adhesión. El tercer tipo tiende a un relativismo mayor con escalas y matices que lo alejan de los juicios absolutos privativos del uno y dos. Por último el cuarto, el más abstracto, es innovador independiente sin negativismo y tiende a usar categorías interpretativas antes que valorativas, vistas desde varias dimensiones. Obvio es señalar los peligros de los dos primeros tipos para la profesión docente.

11. Sobre estos cuatro niveles y la tipología que dibujan, cabría, para cada sociedad, habida cuenta de su tradición, su contexto y sus aspiraciones definir los papeles de profesores que considera necesarios y útiles para alcanzar sus objetivos.

12. Resulta evidente que la formación de los futuros profesores debiera planearse coherentemente con esa imagen del profesor y sus papeles, con las tres notas siguientes de advertencia:

13. a) Se forman profesores para el futuro, no para el presente. En los países europeos se pueden estimar, al menos, entre treinta y cinco y cuarenta años de vida activa profesional. Los profesores que formamos hoy enseñarán a los niños del año 2020. Es preciso pensar, pues, con cierta anticipación. Un poco de fantasía prospectiva es buena dosis para garantizar el éxito del mañana.

14. b) Hablamos de profesores. Sin embargo, los servicios educativos comportan junto a la medular figura del docente otros perfiles profesionales que flanquean y coadyuvan a la común tarea educadora: orientadores, inspectores, especialistas en planes y programas, evaluadores, etc. Piénsese en todos estos especialistas cuando se habla en un rótulo más genérico, de profesores.

15. c) Hablamos, también, de formación, entendiendo generalmente, por tal, la que precede a la entrada en servicio. Convendría pensar en que el proceso formativo total se apoya en estos cuatro factores: selección de los aspirantes, formación previa, atractivos y posibilidades de la carrera y formación en servicio. Por ejemplo, considerando la formación previa al y en el servicio, parece evidente que se ha cargado todo el peso en la primera y se ha dejado a la libre iniciativa personal y a la comprobada buena voluntad y deseo de perfeccionarse del magisterio, la segunda. Hora es ya de que los poderes públicos tomen ésta en consideración, la incluyan en sus programaciones y la valoricen y estimulen ante los cuerpos docentes. Una política de preparación de profesores debe conjugar la atención a los cuatro factores señalados y hacerlos coherentes entre sí y convergentes al papel que se ha asignado al profesor.

16. Entrando en el análisis somero de cada uno de esos cuatro factores, la selección debe hacerse sobre criterios estrechamente relacionados con la concepción del papel que se espera del profesor. Los aspectos más profundos de disposiciones morales y de estructuración de un sistema de comprensión del mundo parecen revelarse como más decisivos que los rasgos o factores aislados en que se ha basado la corriente mensurativista de la última década, al menos por lo que respecta a la formación general.

17. La formación previa se ha debatido, durante años, en la acotación de parcelas entre estos campos: formación general, formación especializada en una rama de la que después será especialista, formación pedagógica teórica y formación pedagógica práctica. Estas dos, fundidas en lo que suele llamarse formación profesional. Actualmente se intenta, por algunos grupos minoritarios, pero incisivos, cambiar el punto de vista, procurando una formación para conseguir el dominio de unos «modelos de conducta» del profesor que, según los momentos y corrientes reciben denominaciones varias: funciones, papeles, competencias o habilidades básicas del profesor.

18. Esta nueva focalización de las actividades formadoras suponen:

a) Una valoración de la eficiencia profesional por el éxito de su hacer y un poner en primer plano el viejo lema de «a aprender se aprende haciendo».

b) Una selección de aquellos modelos de conducta que todo profesor comúnmente debe desarrollar en su jornada profesional, y que han producido la actual abundancia de estudios sobre análisis de la función docente.

c) Una preparación intensiva en esos modelos facilitando el aprendizaje por la eliminación o minimización de los factores distractivos (largo tiempo, gran número de alumnos, objetivos variados), de tal suerte que cada situación de aprendizaje se reduce a lo esencial de un solo modelo de conducta.

d) Una evaluación y autoevaluación sobre registros objetivos de la práctica buscando el efecto de correctivo sobre la práctica siguiente.

e) La evaluación se hace siempre sobre modelos de acción, no sobre verbalizaciones descriptivas de esa misma acción.

19. La profesión docente representa en España el 31,38 por 100 de los funcionarios públicos. Sin embargo, su influencia objetiva como factor social y la propia imagen que los docentes tienen de sí mismos no parecen responder a ese peso numérico ni a su nivel medio de formación. La profesión docente, en cuanto tal, parece sólo parcialmente definida en algunos niveles, los de formación más general, y tiende a considerarse como una prolongación de otra profesión en las ramas de preparación técnica y profesional. La situación administrativa económica y social de los profesores ha sido definida recientemente por la OIT y la UNESCO después de consultas a los países miembros de una y otra Organizaciones.

20. La formación permanente de los profesores es una necesidad sentida por administradores de la educación, padres y por los mismos docentes. En los sistemas educativos de tipo artesanal, se descansa el peso de las responsabilidades en un profesor polivalente que está continuamente recreando su tarea desde el punto cero. Estos profesionales, ricos de iniciativa, pero poco tecnificados, son fácilmente intercambiables y sustituibles. Su nivel de rendimiento es bajo, aunque con algunos alumnos puede ser profundo. El sistema marcha gracias a las altas cifras que alcanza el colectivo, como una fuerza de trabajo poco calificada, pero barata. Dentro de estos sistemas la formación en servicio se orienta a la capacitación de los no titulados y a la actualización de los demás. Por contraste, los sistemas tecnificados, de tipo profesional, suponen, una acumulación de logros, de modo que cada profesor parte de un nivel ya establecido y que cada vez se irá superando. La formación en servicio tiende a orientarse en el sentido de especialización. El estímulo a un continuo perfeccionamiento es mucho más dinámico cuando las retribuciones y el prestigio dependen más del rendimiento, periódica y objetivamente evaluado y de la formación, que de la estratificación por principio de los puestos docentes.

21. Por último, como conclusión de las conclusiones, la imperiosa y urgente necesidad de clarificar estos problemas, de discutirlos y agitarlos a pleno aire, con padres, médicos, sociólogos, psicólogos, es tan evidente como la de iniciar investigaciones serias en toda su rica gama de matices.