

La formación y selección del profesorado universitario, por RICARDO MARIN IBAÑEZ

La suerte de un sistema educativo se juega, sobre todo, en la carta de sus profesores. Planes, programas, organización escolar, métodos y material, cobran todas sus virtualidades en manos de un buen cuerpo docente.

El tema de la formación del profesorado, nervio de todo sistema educativo, ha cobrado, de pronto, un interés prioritario.

La prueba de este interés creciente han sido las reuniones internacionales, convocadas para clarificar las posiciones y determinar sus problemas.

EL TEMA EN LAS CONFERENCIAS INTERNACIONALES

Junto a una bibliografía que ya va siendo abrumadora, destaca la preferencia e insistencia con que el tema ha sido abordado en las reuniones de carácter nacional y supranacional.

El Congreso Internacional de Pedagogía, celebrado en Santander y San Sebastián, julio de 1949, le dedicó una amplia audiencia. El volumen tercero de sus Actas, está destinado a la «Formación del Profesorado».

La Unesco, que ha tenido una viva sensibilidad para este problema, se lo ha planteado en todas sus dimensiones en los últimos años.

Bajo los auspicios de la Organización Internacional de Trabajo y la Unesco, en 1966

se reunía en París una Conferencia Inter-gubernamental para tratar de la situación del personal docente. Junto a la mejora del *status* profesional, y social, se definieron los objetivos, las instituciones y los contenidos más oportunos para una adecuada formación del profesorado.

La Conferencia General de la Unesco en su XIV Sesión, en noviembre de 1966, urgió a un diagnóstico pormenorizado sobre las realizaciones actuales en torno a la preparación que reciben los futuros profesores. Y en diciembre de 1967, convocaba en París a un «comité de Expertos en Formación del Personal Docente», constituido por veintitrés especialistas procedentes de las más diversas áreas geográficas y niveles culturales.

En el plano de las realizaciones, recordemos que la Unesco, en colaboración con el UNICEF y el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas, ha contribuido a crear centros de formación y perfeccionamiento de profesores, en más de la mitad de los países miembros.

PARADOJA A NIVEL UNIVERSITARIO

Mientras que a nivel primario, la formación pedagógica del maestro ha sido una preocupación de siempre, y de ella se encarga-

ron las Escuelas Normales; a nivel medio la preparación didáctica de los catedráticos ha suscitado un interés tardío, reciente y apenas cristalizado en el sistema. La Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio cuenta un quinquenio de existencia escaso. Con sus dos ciclos: el primero destinado a Supuestos de la educación, Didáctica de la disciplina objeto de la especialidad, y Prácticas escolares, y el segundo con una práctica docente efectiva, junto al profesor tutor; ha intentado una renovación didáctica de nuestros centros.

A nivel universitario, la formación de profesores es la parte menos definida del sistema. La preparación que se recibe actualmente capacita buenos profesionales, investigadores, técnicos o especialistas en las respectivas disciplinas, pero el propio quehacer docente no es motivo de reflexión crítica, ni contribuye de una manera explícita a la calificación profesional del futuro docente universitario.

Al profesorado de enseñanza superior no se le supone, ni suele tener, formación pedagógica alguna. La única exigencia de nuestra legislación es la de haber ejercido la docencia o la investigación durante un curso a los adjuntos, tres para los agregados y cinco para los catedráticos. Y entre las pruebas de selección no aparece la valoración de la formación didáctica. La única vaga referencia puede leerse en el artículo 58, apartado c), de la Ley de Ordenación Universitaria, de 29 de julio de 1943, donde de una manera general se preceptúa: «Los ejercicios para la oposición serán orales, escritos, teóricos y prácticos, sin que puedan faltar entre ellos algunos que sirvan para valorar las publicaciones científicas y la labor docente anterior del candidato, y su concepto y método de la disciplina, así como sus condiciones pedagógicas.» Por supuesto, estas condiciones pedagógicas sin cultivo previo y objeto sólo de una estimación subjetiva, en el caso de que lo sean. La ley 83/1965, de 17 de julio, sobre Estructura de las Facultades Universitarias y su Profesorado, en su artículo trece, retoma al pie de la letra las mismas generales indicaciones.

Resulta asombroso que precisamente en la Universidad, donde todo se somete a revisión crítica y a un inevitable proceso de

fundamentación profundizadora, la propia actividad docente quede ausente de la reflexión y análisis. Y que se entregue todo a la genialidad personal, que con frecuencia no pasa de ser un empirismo que tantea fórmulas imprecisas, entresacadas de una limitada experiencia acrítica.

POSICIONES TRADICIONALES

Todavía no pocos profesores universitarios suscribirían la vieja teoría de que el quehacer docente *no requiere una preparación específica*, aparte del profundo conocimiento de la materia que se enseña. Dominar una ciencia entraña, automáticamente, la capacidad de comunicarla. El contenido y el método para exponerlo van indisolublemente unidos, o en todo caso esa capacidad es un puro arte personal, implica subjetivas condiciones intransferibles. La prueba es que hay excelentes profesores, sin formación alguna pedagógica, y otros mucho menos brillantes, que son perfectos conocedores e investigadores de la Pedagogía. La única condición para hacer un contenido didáctico asequible a los demás, es que primero lo haya captado en toda su profundidad uno mismo. Los profesores confusos sólo lo son porque su mente no ha penetrado bien el mensaje que quieren comunicar. ¿Acaso toda la historia de la Humanidad y toda la vida no es un continuo comunicar saberes y habilidades operativas, sin que para ello haya hecho falta tematizar cada uno de esos momentos de la transmisión cultural?

Otros piensan que es una cuestión meramente *práctica*. Recordando los modelos contemplados a lo largo de nuestra formación, y sobre todo al contacto personal con algunos buenos profesores, surgen, de acuerdo con la personalidad de cada cual, espontáneamente, los hábitos de trabajo y las normas directivas de la actividad docente. Es la única preparación que valoran nuestras universidades, al nombrar profesores ayudantes, adscritos a determinado catedrático, con el cual se iniciarán y perfeccionarán, en las técnicas imprescindibles para llevar a cabo con garbo y eficacia una clase.

Sin embargo, ambas posiciones, pese a estar muy generalizadas, empiezan a batirse en retirada por los supuestos indefendibles en que se apoyan. Y, sobre todo, porque el avance de las ciencias de la educación ha sometido a riguroso análisis y experimentación todos los elementos del proceso educativo, y nadie puede sentirse tranquilo ante graves y comprometedoras preguntas.

¿En qué consiste exactamente un buen profesor? ¿Existen algunas leyes del aprendizaje y, en caso afirmativo, le es lícito desconocerlas al docente? Si tenemos que estar pendientes de los niveles alcanzados por la ciencia, para impartirlos de una manera sintética y colocar rápidamente a los alumnos a la cabeza del vertiginoso despliegue de los saberes, ¿qué tipo de contenidos debemos explicar y con qué finalidad concreta? ¿Importa más la asimilación universal de nuestra disciplina, o prepararles para actuar creadoramente en el plano de la investigación? ¿Vale más el especialista que goza de amplia documentación comprobada en enciclopédicos exámenes, o dar los instrumentos indispensables, los intereses y la capacidad para un progreso continuo al que les obligará un mundo en incesante cambio? ¿Cuáles son los métodos más oportunos para transmitir ese saber? ¿Se pueden desconocer en este momento las virtualidades de la televisión en circuito cerrado, el cine, las proyecciones fijas, la dinámica de grupos, la enseñanza programada, o los laboratorios de idiomas? ¿Cómo podremos evaluar nuestra propia función docente? ¿Podemos volver la espalda a todas las investigaciones realizadas en el campo de la Pedagogía?

Todas estas preguntas y tantas otras, están reclamando un nuevo enfoque en la formación del profesorado universitario.

EL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

En «La Educación en España, bases para una política educativa», de tan resonante éxito editorial, en el punto 63 de la Segunda Parte, se lee: «Se introducirá o fomentará la utilización de la tecnología moderna de los medios de enseñanza; films, televisión, enseñanza programada, laboratorios de len-

guas, etc. Los Institutos de Ciencias de la Educación deben ser el constante fermento de la renovación didáctica.»

Estimamos de un alto interés esta sugerencia de que los Institutos de Ciencias de la Educación, que se perfilan de momento como un desiderátum aún no logrado, sean el fermento de la renovación didáctica.

Es difícil lograr esa renovación sin vincularla a una Institución de objetivos bien precisos y con responsabilidades definidas. Pensemos lo que ha significado el Centro de Orientación Didáctica de la Dirección General de Enseñanza Primaria, o la Escuela de Formación de Profesorado de Grado Medio, en la enseñanza media, sólo por citar algunos. No sabemos exactamente cuál será el perfil y las proyecciones de esos Institutos de Ciencias de la Educación, ni su conexión con el resto de las estructuras universitarias. En todo caso, nos parece que su función debe integrar lo que actualmente significan las Facultades de Ciencias de la Educación, con las tareas encomendadas a la Escuela de Formación del Profesorado. Y todo ello, con unas dimensiones más universales. Estimamos que todo el profesorado debe recibir la adecuada formación teórico-práctica a través de estos Institutos de Ciencias de la Educación, con proyección a los niveles medio y superior. Si la Universidad, actualmente, es el centro de formación del profesorado de ambos niveles, no puede descuidar su adecuada capacitación pedagógica. Todos los docentes, para cumplir tales exigencias, asumidas por los organismos internacionales, necesitan recibir una preparación didáctica de rango universitario, crítica y rigurosa, a través de los Institutos de Ciencias de la Educación.

OBJETIVOS

¿Qué objetivos debemos proponernos al planificar la formación de profesores?

La citada Conferencia Internacional de la Unesco-OIT, París, 1966, puntualizaba en su recomendación final: «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 esta-

blecimiento de buenas 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.»

Quizá conviniera puntualizar estas exigencias, que en la Recomendación se aplican a todos los niveles de la docencia, para adaptarlas a las funciones de la Universidad en el ámbito cultural.

Si el profesorado debe ser el más calificado instrumento de las finalidades de la propia Universidad, conviene recordar estos objetivos universitarios:

1. *La investigación* que permite estar acrecentando continuamente el orbe cultural en despliegue incesante. Aunque la función investigadora es consustancial a la Universidad, no en todas las disciplinas, ni en todos los países ha tenido el mismo rango y rigor. En Alemania, donde existen 2.928 institutos de investigación, los dos tercios están en relación con 32 instituciones universitarias, y las restantes, aunque independientes de la Universidad, están vinculadas con ella a través del personal que desempeña simultáneamente funciones en ambos, en no pequeña proporción.

2. A la Universidad compete hacer la *síntesis del saber*, ejercer sobre él su sentido crítico, jerarquizar y ordenar las conquistas de la investigación, para que el alumno se sitúe rápidamente, sin desorientación, ante la selvática abundancia de los conocimientos con que se acrece cada día el panorama del saber. Esta visión unitaria, sistemática, que ha sido tal vez la intención preferente en nuestras Universidades, exige altas condiciones pedagógicas y expositivas, por otra parte descuidadas.

3. La Universidad forja los *titulados* de nivel superior. Esta capacidad de impartir los títulos a quienes van a ejercer las funciones supremas en la Administración y en las profesiones liberales, le da una especial responsabilidad ante la sociedad. La Universidad napoleónica ha sido concebida en no pequeña parte, bajo esta óptica, de ahí su exigencia de uniformidad y su estrecha vinculación y aun dependencia respecto a la Administración.

4. Pero a la vez, los hombres que salen de la Universidad, normalmente vienen a

constituir las *élites* que ejercen la rectoría en la marcha de la sociedad. Esta función de liderazgo natural ha sido contemplada especialmente por la Universidad inglesa.

5. La Universidad, por su puesto preeminente en el ámbito cultural, tiene una especial responsabilidad respecto a toda la sociedad. Los problemas más graves, que son el desafío de los tiempos nuevos, deben tener en ella su eco, su clarificación y su respuesta anticipadora. La Universidad debe ser un *instrumento de elevación social*, y de un modo o de otro, directa o indirectamente, debe estar proyectándose con un influjo innovador. Esta vocación y vinculación con el medio circundante, y con las exigencias más urgentes de la época, ha sido una especial preocupación de la Universidad americana, que no ha temido modificar sus estructuras y multiplicar las especializaciones que respondieran a las exigencias planteadas en cada momento.

De alguna manera, todos estos objetivos deben ser contemplados en la forja de un buen profesor, en el que no se pueden separar su capacidad de resumir y transmitir el saber en un crítico estar al día; su tarea investigadora que permita hacer avanzar el saber y responder a los nuevos y multiplicados problemas; su proyección perfecta sobre el medio circundante; su carácter de forjador de profesionales a los que concede sus derechos ante la sociedad, y su función más o menos directa de líder espiritual ante la juventud, con la tremenda responsabilidad que todo esto lleva consigo.

EL CURRÍCULUM DE LA FORMACION DE PROFESORES

Hasta aquí las discordancias serán previsiblemente escasas. Y, sin embargo, este capítulo de los objetivos de la educación de los futuros profesores debe ser, con su acento particular en cada nación, cada región y aún cada momento histórico, revisado cuidadosamente, en una ordenación flexible de prioridades, que tolera todo menos la ignorancia de esta grave cuestión.

Pero el desacuerdo surge o se acentúa en el momento en que hay que determinar el contenido preciso de la formación, para lograr tales objetivos.

El «Comité de Expertos en formación del personal docente», ya citado, recordaba el artículo 20 de la recomendación de la Unesco-OIT del año anterior, en torno a este problema: «Todo programa de formación de personal docente debería comprender esencialmente los puntos siguientes:

a) Estudios generales.

b) Estudio de los elementos fundamentales de filosofía, de psicología y de sociología aplicados a la educación, así como estudio de la teoría y la historia de la educación, de la educación comparada, la pedagogía experimental, la administración escolar y los métodos de enseñanza de las distintas disciplinas.

c) Estudios relativos a la disciplina en la que el futuro docente tiene intención de ejercer su carrera.

d) Práctica de la docencia y de las actividades paraescolares, bajo la dirección de profesores plenamente calificados.»

Por generales que puedan parecer estas recomendaciones, y con tal intención han sido hechas, conviene recordar su vigencia. Es evidente que entre nosotros parece que sólo importe el punto c): la formación de especialistas, que naturalmente, a nivel universitario, debe tener la prioridad. Sin embargo, si recordamos la tradicional inconexión entre los diversos docentes universitarios, que someten al alumno a visiones con frecuencia antitéticas, desconociéndose mutuamente, se hace evidente subrayar esta permanente puesta al día de, al menos, sobre lo que los alumnos están recibiendo, para dar una imagen más unitaria del saber, de lo que actualmente está aconteciendo. Si el profesor universitario es sólo un especialista, no puede ser un buen especialista.

La exigencia de incluir la temática de las ciencias de la educación, parece a estas alturas ya inevitable. ¿Cómo es posible, por ejemplo, que se esté jugando el destino de generaciones enteras, en la carta de los exámenes, y que el profesorado correspondiente no haya recibido en la mayor parte de las ocasiones, ni la más leve noción de las investigaciones decimológicas contemporáneas?

Nuestro alumnado suele reconocer, en general, la alta preparación científica del profesorado universitario, pero también es casi universal su lamento de la metodología,

procedimientos de trabajo y evaluación a que son sometidos. Se repiten similares programas con los mismos métodos, ignorando cuántos esfuerzos por la renovación didáctica se están haciendo en numerosos países. Incluso desconocemos técnicas y materiales que están quizá utilizándose en la Cátedra vecina a la nuestra. Carecemos, en general, de una adecuada información, que nos haga sentirnos seguros, al día, en el plano pedagógico.

Este descontento por parte del alumnado, y esta inseguridad por parte de los docentes, son una reclamación dramática que impone un cambio en el currículum de nuestros profesores.

EL CONTENIDO DE LA FORMACION PEDAGOGICA

¿En qué debe consistir exactamente esa formación? ¿Cuál es el contenido pedagógico mínimo que debe recibir un futuro profesor universitario? ¿Cuál es el momento más oportuno? ¿Qué proporción debe guardar con el contexto total de su preparación?

Para contestar a estas preguntas habrá que recurrir más que a precedentes muy concretos, a analogías, con lo que entre nosotros y en las naciones de sistemas educativos altamente desarrollados, se está llevando a cabo en la enseñanza media.

No se trata de hacer de cada profesor un licenciado en Pedagogía. Ni siquiera de hacerle cursar determinadas disciplinas de esa especialidad. Sería más interesante determinar, a la vista de sus necesidades de capacitación, las cuestiones más urgentes, aquellas que van a incidir en su quehacer inmediato. Importa darles principios y técnicas que den rango científico a su función docente. Aunque la precisa delimitación de los mismos sea una tarea en parte por hacer, bajo la responsabilidad de los especialistas de la pedagogía y de las diversas disciplinas.

Sin pretender trazar el programa, creemos que debe comprender cuestiones como: los ideales educativos, psicología del aprendizaje, principios de didáctica, tecnología educativa y didáctica especial de las ciencias correspondientes. Más las prácticas

escolares, que merecen, y les dedicamos, capítulo aparte.

En cuanto al momento más propicio para recibir esa preparación, hay opiniones dispares. Algunos prefieren simultanearla con el resto de los estudios. En este caso aparece el peligro de minusvalorarla. Hay que buscar huecos azarosos entre los horarios recargados y dispersos de las asignaturas, prácticas y cursillos monográficos. Sin embargo, los que toman sobre sí este plus de trabajo, indican una capacidad o vocación notables, nada desdeñables a la hora de la selección. E incluso en aquellos que los cursan sólo como una remota posibilidad, existe la oportunidad de sensibilizarlos y orientarlos hacia la docencia.

Otros piensan que tales materias deben impartirse sólo después de terminar la licenciatura, precisamente en ese período que coincide con la ayudantía, o durante los estudios correspondientes del doctorado. La panorámica entonces es más vasta, los intereses profesionales más definidos, y es cuando, en los primeros contactos con la docencia, se improvisan procedimientos, se copian los ejemplos más inmediatos y se tropieza con las más angustiosas dificultades.

Nos parece más oportuno dejarlo en libertad. Que el alumno decida el momento mejor. La única condición es que los horarios no queden con un carácter de apéndice vergonzante entre el mosaico de las enseñanzas de la especialidad.

Dada la heterogeneidad de la temática pedagógica requerida, nos parece conveniente que estuviese dividida en cuatro cuatrimestres, de tres horas semanales de clase. En el volumen total del contenido de las enseñanzas universitarias, significa escasamente un 10 por 100. Límite mínimo que en una primera programación habría, por lo menos, que alcanzar.

Debería ser condición *sine qua non* para gozar de la ayudantía, o al menos su inscripción, y aprobación en su día.

LAS PRACTICAS DOCENTES

Esta es una cuestión tan importante que nunca, al menos como teórica exigencia, ha quedado descuidada. Sin embargo, el

modo de esa realización era tan indefinida y su valoración pesaba tan poco, que prácticamente está casi todo por hacer.

¿Cuál es el momento mejor para realizar las prácticas? ¿Qué tiempo hay que dedicarles? ¿Han de llevarse a cabo con un solo profesor o es preferible el contacto con varias cátedras y disciplinas?

Creemos que las prácticas no deben realizarse antes de la licenciatura y, por supuesto, tras aprobar la totalidad del ciclo pedagógico teórico. Las exigencias actuales de la legislación en cuanto al tiempo nos parece que mantienen su validez. Y, en todo caso, una determinación más pormenorizada de los plazos exigidos, haría entrar otros factores, que en este momento nos apartarían de nuestro objetivo.

En cuanto al número de catedráticos con quienes realizar las prácticas, sería preferible la multiplicidad a la unidad. Aunque no se nos ocultan las dificultades con que tropieza esta idea. En ese período de prácticas, momento de plenitud en cuanto a capacidad receptiva, multiplicidad de intereses y plasticidad ante las nuevas técnicas; el futuro profesor debe recibir el mayor número de impactos, bien seleccionados. Entre nosotros es raro el catedrático que no ha estado en contacto con prestigiosos centros extranjeros. Las becas han cumplido un papel renovador de primer orden. Normalmente, sin embargo, se descuida completar la formación en los otros centros españoles. Así quedan poco difundidas experiencias felices, y menos conocidos métodos y procedimientos, a veces de un alto valor. Este contacto con centros nacionales y extranjeros debe programarse en orden a su continuidad e intensificación.

En todo caso, los informes detallados de esos profesores con los que se ha trabajado, deberían ser tenidos muy en cuenta en la promoción del profesorado universitario, en sus primeros estadios.

EL PAPEL DE LA INVESTIGACION PEDAGOGICA

La investigación pedagógica gana puntos cada año. Recordemos que la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, celebrada en Ginebra en 1966 por la Unesco-

BIE, estuvo destinada a la organización de la investigación educativa, que plasmó en su Recomendación 60 a los Estados miembros. En el Coloquio de Caen (Francia) en 1966, al tratar de la formación de *maîtres* se consideró como un momento decisivo el de la investigación pedagógica.

Si el progreso en todas las áreas está dependiendo de la investigación, no hay más remedio que cuidar la investigación pedagógica para obtener una alta rentabilidad en el plano cuantitativo y sobre todo en el plano cualitativo de la enseñanza. Sólo una seria investigación podrá responder a las numerosas preguntas que plantea la enseñanza, para salir del estadio del empirismo, de la rutina y de las afirmaciones incontroladas. Sólo con ella podremos garantizar una acción renovadora cuya urgencia se siente por todos y cuyas soluciones son un enigma. ¿O es que en ocasiones nos falta valor para someter a crítica experimental nuestros propios resultados y los factores que ponemos en juego en el proceso del aprendizaje? La valoración del alumnado debe ampliarse a la de los centros docentes y la de las cátedras, mediante procedimientos experimentales.

Los Institutos de Ciencias de la Educación deben asumir el peso de estas investigaciones, en conexión con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Pero lo decisivo aquí es que deben tener un carácter tan amplio como el propio sistema educativo, en este caso concreto en su dimensión de enseñanza superior, englobando por igual las Escuelas Técnicas Superiores, de Arquitectura y las Facultades Universitarias. La coordinación de las investigaciones, a nivel nacional, su proyección en todos los campos y su sentido permanente en todos los momentos del proceso didáctico, deben ser la garantía de que la formación pedagógica del futuro profesorado tiene un auténtico rango universitario, y de que la mejora del sistema tiene abierta una segura vía.

SELECCION DEL PROFESORADO

He aquí un tema apasionante, siempre sobre el tapete de las discusiones. ¿Cómo seleccionar un buen profesorado? ¿Qué

tipo de pruebas son las mejores, supuesta la formación adecuada en el plano profesional? ¿Cómo garantizar un suficiente número de vocaciones para evitar que la selección sea sólo negativa, es decir, la de aquellos que no pueden ingresar en otras profesiones mejor remuneradas?

Es un lamento, casi unánime, que en las ciencias positivas y la tecnología, la competencia de la industria a la Universidad es tal que con frecuencia los mejores emigran a otros puestos, dejando el sistema malparado en cuanto a la cuantía de sus efectivos. La Association Internationale des Universités, en *Le recrutement du personnel de l'enseignement supérieur*, lo ha registrado en numerosos países.

Se habla de la oposición como el único sistema de selección en España, y de su carácter enciclopédico, con frecuencia memorístico y un tanto verbalista. Procedimiento duro, se dice, y de resultados dudosos para seleccionar a los mejores.

Desde luego nuestra legislación es más flexible de lo que comúnmente se cree, aunque tal vez su interpretación, o la práctica, hayan frenado algunas de sus posibilidades.

La Ley de Ordenación Universitaria de 29 de julio de 1943, dice rotundamente en su artículo 58, apartado a), que «la titularidad de una cátedra universitaria únicamente podrá obtenerse mediante oposición directa y libre o en virtud de concurso de traslado». Mas en el artículo 61 se prevé: «En casos extraordinarios podrán ser nombrados, por decreto del ministro de Educación Nacional, catedráticos extraordinarios.» Se exige titulación superior y notorio prestigio científico. Es preceptivo el informe del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, del Consejo Nacional de Educación, y de la Real Academia correspondiente. Y tienen que ser estos informes ampliamente motivados.

Los profesores adjuntos, para ingresar, han de realizar un concurso-oposición, y en él «se atenderá en la preferencia de méritos, a la labor científica, comprobada por las publicaciones del candidato y a su historial docente».

En la ley 83/1965, de 17 de julio, sobre Estructura de las Facultades Universitarias y su Profesorado, la oposición como sistema de ingreso ha desaparecido. A las

cátedras se accede por concurso de traslado entre agregados, quienes ingresan por concurso-oposición. Aunque en las disposiciones transitorias, se preceptúa que «el concurso-oposición a profesores agregados (se regirá) por las disposiciones vigentes para las oposiciones a cátedras universitarias».

Se mantiene, asimismo, el profesor extraordinario, que podrá adscribirse al claustro, cuando sus servicios se prolonguen al menos por diez años.

En la letra de la ley parece, pues, que hay continuidad del ayudante al catedrático, con dos concurso-oposiciones intercalados. Y éstos no siempre.

Otra cosa es la realidad. Prácticamente, el único modo de acceso a una cátedra es por concurso-oposición a nivel de agregado, que tiene idéntico carácter que las anteriores oposiciones a cátedra.

Sin embargo, hablar de memorismo en la oposición no es justo. Más exacto es el reproche de la preparación enciclopédica a que se fuerza al opositor. Aunque habría que ver si no es más valiosa que una superespecialización prematura.

Los ejercicios son una buena piedra de toque para medir las publicaciones, el historial docente, la formación recibida, su capacidad expositiva, verbal y escrita, sus dotes pedagógicas y su personalidad total. Todo el que ha actuado de juez, ha comprendido que la exposición de méritos a través del *curriculum vitae* e incluso de las publicaciones, no son suficientes para valorar la calidad total del futuro profesor, y que la pública actuación contrapesaba extrínsecas influencias.

La legislación en los últimos años ha dado cada vez mayor peso al automatismo y la rigurosa reglamentación en el nombramiento de los tribunales (decreto 7-9-1951), así como a la influencia de las publicaciones y del historial docente (decreto 98/1965, de 14 de enero).

La oposición en su ya larga tradición, ha ejercido un papel de alta selección nada desdeñable. Su reglamentación cuidada ha llegado a ser un instrumento valioso, que debe aprovecharse y perfeccionarse. Recordemos que en Alemania se habla insistentemente, estos días, a través de las diversas revistas profesionales, de que se

imponen criterios más objetivos a la hora de la selección. No es lo más prudente que seamos nosotros quienes los abandonemos.

¿La selección debe tener rango nacional y recaer su peso sobre la Administración a través de los tribunales correspondientes, o más bien sería conveniente que cada Universidad eligiese su propio profesorado?

Una cierta intervención de la Universidad cuya plaza está vacante, ha venido siendo exigida por la legislación actual. En la ley sobre Estructura de las Facultades Universitarias de 1965, se dice que las Facultades podrán encargar a un miembro del tribunal, para que haga presente el informe de la Junta de Facultad sobre las necesidades de la misma. Sin embargo, sospecho que este apartado ha tenido muy poca influencia a la hora de la votación.

Esta misma ley, en los concursos de traslado exige que al menos un catedrático de la Universidad en que esté la plaza vacante, forme parte de la comisión. A la hora del concurso-oposición el principio nos parece de tan urgente aplicación como en el mero concurso. Creemos que debe establecerse un mayor equilibrio entre las exigencias generales, que lógicamente contempla el tribunal actualmente y las que cada Universidad siente. Esta puede valorar más cumplidamente las condiciones didácticas del profesor, su preparación, su prestigio ante el alumnado, sus publicaciones y hasta su vinculación al centro. Detalle este no desdeñable. Las pequeñas universidades saben del éxodo de un profesorado, que no siempre mejora la enseñanza de las grandes.

Sin embargo, creemos que el carácter nacional de la oposición puede contrapesar algunos factores negativos y presiones, de interés extraacadémico, localista, que pueden restar prestigio a la selección.

¿El profesor debe tener un nombramiento de carácter temporal o vitalicio? Se habla del riesgo del adocenamiento. Pero la fórmula que se propone encierra mayores riesgos todavía y tal vez no palie ninguno de los defectos que se pretenden subsanar. ¿Cómo puede entregarse totalmente un profesor a su tarea pensando que cualquier avatar, personal, político o de otro género, puede truncar su carrera? A la primera oportunidad ventajosa dejaría una situación por tantos motivos incierta. Si se habla insistentemente

mente de una mayor estabilidad de otros profesores—adjuntos, extraordinarios—¿cómo, paradójicamente, se reclama la provisionalidad de la cátedra? Y a veces, por asombroso que parezca, movidas ambas posiciones por los mismos grupos.

La promoción profesional ha de responder no a mera antigüedad, sino a las realizaciones y al perfeccionamiento profesional permanente, que está reclamando una sistematización y reglamentación. Y por supuesto debe ser valorado lo más objetivamente posible.

Recordemos que en la citada ley sobre Estructura de las Facultades se habla de un *questionario* que redactará el Ministerio para valorar en todas sus dimensiones las tareas del agregado, antes de su acceso a cátedra.

De alguna manera, toda mejora personal debe ser premio y estímulo a la eficacia en la cátedra, y a la fecundidad investigadora.

Hay instrumentos legales, que retocados y extraídas todas sus virtualidades, pueden servir de base para una flexible y rigurosa selección del profesorado.

Bastará recordar los grandes principios en que debe inspirarse:

1. El primero, el principio de la *continuidad*. Desde el Doctorado, pasando por la Ayudantía, la Adjuntía y la Agregación hasta la Cátedra, debe haber el más perfecto engarce, sin saltos azarosos, y donde la fecundidad y su precisa valoración en todos los órdenes docentes e investigadores, no queden olvidados o minusvalorados.

2. El principio del *perfeccionamiento* permanente, que debe quedar rigurosamente planificado y reglamentado. Y proyectarse en toda ventaja profesional de tipo personal.

3. El principio de conjugación de las *exigencias generales*, nacionales y las de cada *Universidad* en concreto.

4. Por último, la *variedad en los procedimientos de selección*. Conviene integrar la oposición, el concurso y el contrato.

Interesa vincular de algún modo al sistema docente, las personalidades relevantes

del mundo de la ciencia, de la técnica, y, en general, a los profesionales más prestigiosos. Los encargos de curso y los cursillos monográficos, son una excelente oportunidad no bien aprovechada aún. Es una manera de que la Universidad sienta el hábito cálido de los problemas con que tropiezan los profesionales. Y su presencia puede ser altamente orientadora y estimulante para el alumnado, ganoso siempre de renovación, de más amplias perspectivas, y de un contacto vivo con la realidad social.

BIBLIOGRAFÍA

- BEREDAY, G. Z. y LAUWERYS, J. A. (ed.): «The Education and Training of Teachers». *The Yearbook of Education*. Londres, 1963.
- COMITE DE EXPERTOS EN FORMACION DE PERSONAL DOCENTE. Informe final. Unesco, París, 1967.
- COOMBS, PHILIP, H.: *La crisis mundial de la educación. Un análisis de sistemas*. Conferencia Internacional sobre Crisis Mundial de la Educación. (Williamsburg, Virginia, 1967.) París. IPE. 1967.
- Educación, Universidad y mundo estudiantil*. Comisaría para el SEU. Madrid, 1968.
- Enseñanza universitaria*. Cuadernos de Legislación. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1965.
- Formación del profesorado*. Actas del Congreso Internacional de Pedagogía celebrado en Santander-San Sebastián, 1949. Volumen III. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid, 1950.
- GRISCARD, PIERRE H.: *La formation et le perfectionnement du personnel d'encadrement*. París. PUF. 1958.
- JIRI KOTASEK, C. S.: *Formación de Profesores: tendencias y problemas actuales*. Unesco. Santiago de Chile, 1968.
- La educación en España. Bases para una política educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1969.
- Le recrutement du personnel de l'Enseignement Supérieur*. Association Internationale des Universités. París.
- MAJALUT, JOSEPH: «La formation du personnel enseignant», *L'Education en Europe*, núm. 4. Conseil de la Coopération Culturelle. Estrasburgo, 1965.
- Reforma y expansión universitaria*. Sindicato Nacional de la Enseñanza. Madrid, 1968.
- Structure du personnel universitaire*. Conseil de la Coopération Culturelle. Estrasburgo, 1966.