

La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial

Teacher training. Theoretical basis for the development of pre-service training programs

José Manuel Esteve

Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento Teoría e Historia de la Educación. Málaga, España.

Resumen

A partir de un resumen de la investigación desarrollada en los últimos treinta años, se proponen los fundamentos teóricos para el diseño de programas de formación inicial de profesores, discutiendo los aspectos metodológicos, los objetivos fundamentales, y las principales dificultades a enfrentar para que nuestros profesores sepan construir su propia identidad profesional, dominar la interacción social en las aulas, organizar a los alumnos como un grupo social capaz de trabajar de forma efectiva y traducir los contenidos de enseñanza para que ellos construyan un aprendizaje significativo. Lograr una formación inicial de profesores efectiva exige abandonar enfoques idealizados y afrontar las principales fuentes de tensión, personales, sociales, políticas e ideológicas que encontramos en el trabajo diario en la enseñanza. Frente a los enfoques formativos que pretende basarse en la inútil búsqueda del perfil del profesor ideal y que pretenden definir lo que el profesor debe ser, lo que debe hacer y lo que debe pensar, el autor propone centrar la formación del profesorado en el análisis de lo que el profesor *hace*. Ello supone enseñarle, en primer lugar, a estudiar el complejo entramado de interacciones que configuran el clima del aula; para, desde este análisis, elaborar estrategias de intervención adecuadas a los problemas reales de la enseñanza, los niveles de conocimientos de los alumnos y los modos de lenguaje con los que podemos lograr una comunicación eficaz. Para ello, el profesor necesita comenzar por definir una identidad profesional adecuada; pues, desde ella, los profesores elaboran muy diferentes estrategias de relación con los alumnos, influidas por sus

ideas previas (a veces gobernadas por creencias y tradiciones irracionales) sobre la profesión docente. Partir de un análisis realista de las dificultades que los profesores deben afrontar en la enseñanza parece una buena base para diseñar cualquier enfoque de la formación de nuestros profesores de secundaria.

Palabras clave: formación de profesores, formación inicial, programas de formación de profesores, identidad profesional, destrezas sociales en el aula, aprendizaje significativo.

Abstract

From a research summary developed in the last thirty years, the theoretical basis for the design of pre-service training programs are presented. For this purpose, methodological aspects, as well as the main objectives and the most important difficulties to be faced, are discussed in order to help teachers to develop their own professional identity, master social interaction in the classroom, organize pupils as a social group capable to work effectively and interpret educational contents to help them achieving a meaningful learning.

Achieving an effective pre-service teacher training means the exclusion of idealistic approaches and the facing of the main sources of tension, personal, social, political and ideological which should be stood in the teaching environment every day.

Opposite to the teaching approaches based on the useless search of the ideal teacher and whose aim is that of stating how the teacher should be, do and think, the author's proposal is that of focusing teacher training on the analysis of what the teacher *does*. Firstly, it means teaching him/her to study the complex network of interactions which determine classroom environment aimed at the devise of intervention strategies to face real teaching problems, pupils' level of knowledge and the ways through which teachers can effectively communicate with them using the language. For this purpose, teachers should start defining an adequate professional identity, since it makes possible the design of quite different relationship strategies with pupils, all of them influenced by their previous ideas on the teaching profession, which are sometimes in turn influenced by traditional and irrational assumptions.

Starting from a realistic analysis of the difficulties teachers should confront seems to be a good grounding for the devise of any approach on the training of Secondary School teachers.

Key words: teacher training, pre-service training, programs for teacher training, professional identity, social skills in the classroom, meaningful learning.

La profesión docente es una actividad ambivalente

Hay profesores que viven la enseñanza con alegría, que la convierten en el eje de su autorrealización personal, que piensan en cada hora de clase como una aventura imprevisible a la que acuden dispuestos a dar lo mejor de sí mismos, y que, al echar la vista atrás, justifican el valor de su propia vida pensando que han ayudado a miles de alumnos, a lo largo de varias generaciones, a ser mejores personas y a entender mejor el mundo que les rodea, haciéndolos más libres, más inteligentes, más críticos, más fuertes y más preparados para vivir una vida propia.

Sin embargo, para otros profesores la docencia es una fuente permanente de tensión capaz de romper su propio equilibrio personal; cada clase es una amenaza imprevisible a la que acuden dispuestos a defenderse de unos alumnos a los que perciben como un enemigo al que no pueden dar la mínima ventaja y ante los que están en alerta permanente. Conscientes de que no van a ganar el combate, esperan, como el boxeador noqueado, que les salve la campana que marca el final de cada hora de clase y la campana última que marca la llegada de la jubilación.

A lo largo de treinta años de investigación, he intentado encontrar las claves de esta ambivalencia, y, si he trabajado los aspectos negativos de la profesión docente, malestar, estrés, *burnout*, bajas laborales de larga duración o desequilibrios psicológicos... (Esteve, 1984, 1986; Esteve, Franco y Vera, 1991), nunca tuve otro propósito que el de describir los problemas reales que hay que enfrentar y las fuentes de tensión permanentes que es necesario dominar para convertir la docencia en esa actividad alegre y apasionante en la que he llegado a divertirme durante treinta y seis años.

Mi trabajo de investigación tuvo siempre un objetivo práctico: ofrecer resultados fiables que permitieran diseñar unos programas efectivos para la formación inicial y permanente del profesorado (Esteve, 1997). Unos programas capaces de preparar al futuro profesor para enfrentarse con éxito a la práctica real de la enseñanza. Muy pronto descubrí que el primer enemigo que es preciso combatir son los enfoques idealizados de la formación de profesores, que aún mantienen navegando a inútiles barcos fantasmas que confunden el puerto de llegada con el medio de transporte, y, por tanto, prometen el paraíso desde el primer día, afirmando que la profesión docente es una tarea amorosa en la que el profesor ofrece todo su amor a sus alumnos y que éstos se lo devuelven luego, acrecentado por un agradecimiento eterno. De esta forma, cualquier día, un adulto desconocido te para en la calle para reconocerse como antiguo alumno y actual discípulo, y expresarte el mejor de sus recuerdos. Por supuesto que esta escena puede ser verdad, pero para llegar a ella hay que saber ganarla en

el día a día de las aulas, venciendo el tedio de repetir otro año las mismas ideas ante un nuevo grupo de alumnos que siempre tiene la misma edad, mientras al profesor empiezan a pesarle los años. Para llegar a esa escena final es necesario dominar unas técnicas docentes que la mayor parte de los profesores de mi generación tuvimos que aprender por ensayo y error, con altos costes personales, y sin las cuales es imposible construir un aprendizaje significativo. Dichas técnicas docentes, hoy estudiadas y cada vez mejor descritas en las publicaciones especializadas (Esteve, 1997; Kyriacou, 1986, 1991), nos permiten optimizar la actuación de nuestros profesores, dotándoles de recursos eficaces que rompen la ambivalencia y describen las fronteras que separan el éxito del fracaso en las aulas. Desde estos estudios, la formación inicial y continua se convierte en un análisis técnico de las conductas de los profesores, de los climas relacionales y emocionales que generan, de los códigos de comunicación que emplean en el aula y de sus estilos de respuesta ante la variedad de situaciones que es necesario enfrentar en ese escenario multifactorial que es el aula. De esta forma, el éxito como profesor se convierte en algo que es posible objetivar, enseñar y aprender, mucho más allá de los brumosos barcos fantasmas de la vocación y de los rasgos de personalidad innatos, que según las viejas leyendas eran el vehículo imprescindible para ser un buen profesor.

Por supuesto que hay personas que ya llegan con excelentes cualidades para triunfar en la docencia; por supuesto que es importante esa entrega personal de quien ha elegido la profesión docente con el entusiasmo y la dedicación de quienes dicen haberla elegido por vocación, pero ambos conceptos encierran al futuro profesor en un enfoque nefasto del éxito y del fracaso escolar, pues todo se hace depender de lo que el profesor *es*, no de lo que el profesor *hace*. Si aceptamos esos supuestos, el profesor que fracasa en la enseñanza no tiene redención, pues carece de las cualidades psicológicas que se suponen imprescindibles para *ser* un buen profesor. El fracaso se convierte así en algo personal: yo no *soy* un buen profesor, yo no *soy* una buena profesora, no *tengo las cualidades* que conducen al respeto y al éxito con los alumnos. Ahí se acaba el trayecto de los barcos fantasmas de la vocación y de los rasgos de personalidad de los *buenos* profesores. Si fracaso en la enseñanza, si mis alumnos no me tienen respeto, si no soy capaz de motivarlos, el diagnóstico es inapelable: no *soy* un buen profesor.

Un número monográfico del *Journal of Educational Research* publicó a mediados del siglo XX los estudios de Fulkerson (1954) y Carlile (1954), avalados posteriormente por Ryans (1960), y después generalmente aceptados por la comunidad científica, en los que se demostraba la falta de consistencia de estos enfoques. A pesar

de ello, los barcos fantasmas de la vocación y del perfil del buen profesor, con la inevitable lista de rasgos de personalidad que prometen conducirnos al éxito en la docencia, aún siguen navegando en numerosas bibliografías de divulgación y, sobre todo, en múltiples programas de formación de profesores, que no sólo no ofrecen ninguna ayuda válida para la práctica de la enseñanza, sino que además generan una imagen idealizada de la profesión docente al centrarse en una descripción tan detallada como inútil de lo que el *buen profesor debe* hacer, de lo que *debe* pensar y de lo que *debe* conseguir. De esta forma, al enfrentarse a los primeros fracasos, el profesor debutante no puede llegar más que a una conclusión única: yo *no sirvo* para la enseñanza, *no tengo* cualidades, *no soy* un buen profesor. En efecto, si el programa de formación de profesores ha convencido al futuro profesor de la importancia básica de la motivación de los alumnos, haciéndole interiorizar la idea de que el buen profesor *debe* motivar a sus alumnos, la constatación de que mis alumnos no están motivados conduce a una única respuesta: *no soy* un buen profesor. Si, además, el buen profesor *debe* lograr el respeto de sus alumnos, y yo constato problemas diarios de disciplina en el aula, la anterior conclusión se confirma. No tengo las cualidades necesarias, y, por tanto, *no soy* un buen profesor (Esteve, 1986).

Lo más increíble de estos programas de formación de profesores es que, aunque insisten mucho en que el buen profesor *debe* motivar a los alumnos, y *debe* mantener la disciplina, lo más que suelen aportar es una descripción de en qué consiste la disciplina o cuáles son las bases psicológicas de la motivación, pero jamás se llegan a enseñar cinco técnicas efectivas de motivación o a ensayar cinco recursos prácticos y eficaces para mantener ese clima de orden en el aula en el que consiste la disciplina.

Al igual que, aparentemente, el sol gira alrededor de la Tierra y resulta muy complicado demostrar lo contrario, es necesario promocionar el giro copernicano que supondría en nuestros programas de formación de profesores abandonar el estudio de lo que el profesor *es*, y entender que el elemento clave de la cuestión es centrarnos en lo que el profesor *hace*.

En efecto, el éxito o el fracaso docente dependen de lo que el profesor *hace* en un entorno complejo, cambiante, dominado por tal cantidad de factores relacionales, sociales, emocionales e institucionales, que la investigación pedagógica ha necesitado tres décadas de observación, primero con investigadores entrenados y luego mediante el empleo de circuitos cerrados de televisión, para poder ofrecer una descripción por menorizada de los códigos de comunicación en el aula, de las claves fundamentales que generan uno u otro clima de convivencia, y de las pautas psicológicas que conducen a un aprendizaje significativo. Desde esta nueva perspectiva, cuando el profesor

debutante fracasa, el cambio es sustancial, pues ahora se parte del supuesto de que *ha hecho* algo mal, lo cual nos permite encontrar soluciones dedicándonos a dos labores que es posible objetivar: analizar lo que el profesor hace en el aula y modificar sus técnicas de actuación. El cambio sustancial estriba en estudiar lo que el profesor *hace* (locus de control externo) y no lo que el profesor *es* (locus de control interno).

Es cierto que existe una relación entre lo que el profesor piensa de la enseñanza y de sí mismo con lo que hace en clase; por ello fueron tan fructíferas las investigaciones que se adentraron en el pensamiento del profesor y en los prejuicios, ideas previas y creencias irracionales con las que afrontan la enseñanza (Shavelson y Stern, 1983; Marcelo, 1987).

Sin embargo, los contextos del trabajo docente son tan variados que resulta imposible preparar al futuro profesor para todas y cada una de las futuras contingencias a las que puede tener que enfrentarse en un aula. Las diferencias son abismales entre una escuela rural y otra urbana, entre niños de clase social alta y otros situados bajo el umbral de la pobreza, entre niños queridos por sus padres y niños abandonados y maltratados.

Por ello, las actividades de formación inicial de profesores deben centrarse, en primer lugar, en enseñar al futuro profesor a analizar, con el mayor detalle posible, los múltiples factores que están influyendo en las situaciones de enseñanza en las que desarrolla su actividad docente cotidiana. Uno de los denominadores comunes de los profesores que fracasan en la enseñanza es que, como dicen los alumnos, no se enteran de dónde están, de quiénes mueven las dinámicas de la clase, de qué piensan de verdad los alumnos... El enfoque válido es comenzar por entender la complejidad de factores que influyen en la dinámica del aula y aprender a analizar y valorar la importancia de cada uno de estos factores para obtener el clima de clase adecuado y los resultados de aprendizaje que se desean alcanzar (Esteve, 1989a, 1989b, 1989c).

Necesitaría más de un artículo para especificar las tareas básicas que ha de asumir una formación de profesores efectiva, y éste no es el propósito de mi trabajo actual, pero en publicaciones anteriores (Esteve, 1997, 1998) he justificado la necesidad de centrarse en cuatro tareas esenciales:

- *Perfilar la propia identidad profesional*: es decir, especificar qué papeles profesionales voy a asumir como profesor, cuáles pueden ser unos objetivos realistas para mi trabajo diario en el aula concreta y con los alumnos de carne y hueso a los que en cada curso me toca enseñar; y además, debo perfilar un estilo propio, adecuado a mi personalidad y a mis propias ideas

sobre la enseñanza, para actuar en clase y resolver los mil y un detalles que conforman el clima de clase y la transmisión de un aprendizaje significativo. Mi experiencia como formador de profesores me avisa de que la primera causa de fracaso de los profesores es el intento de desempeñar unos papeles profesionales imposibles, inadecuados para la situación específica en la que están trabajando. Esta inadecuación entre los papeles profesionales que se quieren desempeñar y la *situación práctica* en la que se enseña deriva habitualmente del deseo de imponer ideas preconcebidas, sin saber analizar e identificar los factores significativos de la *situación* en la que se trabaja (Bauillauqués y Breuse, 1993).

- *Entender que la clase es un sistema de interacción y comunicación.* Lo cual supone entender que el profesor no es un conferenciante que sólo espera de sus alumnos respeto y silencio, sino, muy al contrario, entender que entramos en un aula esperando alguna respuesta de nuestros alumnos. Cuando hemos conseguido motivarlos e ilusionarlos por un tema, su respuesta es el respeto y el silencio que genera la atención, pero, previamente, hemos tenido que provocarlos, plantearles interrogantes, dejarles que expresen sus ideas y sus dudas, impactarlos hasta que sientan que el contenido que vamos a explicar exige una respuesta... Para ello debemos dominar los códigos de comunicación en el aula, saber qué climas de clase generan actividad, tensión, silencio o reflexión, y cómo cambiar de uno a otro clima de clase conforme interesa al curso de la interacción; y esto es imposible hacerlo si no sabemos analizar e interpretar correctamente las señales de interacción que emiten los alumnos como respuesta a nuestras acciones, generalmente en un código gestual y no verbal (Kyriacou, 1986).
- *Organizar la clase para que trabaje con un orden aceptable.* Un profesor, además de enseñar, es la persona que polariza el clima de clase y la organiza como grupo social para que trabaje de forma efectiva. Esto requiere asumir otras tareas diferentes a las de enseñar, tales como organizar el trabajo, la estructura de los grupos, definir objetivos, explicitar las tareas previstas y los sistemas de evaluación que vamos a utilizar, etc. En definitiva, el profesor tiene que definir funciones, delimitar responsabilidades y tareas, discutir y negociar los sistemas de trabajo hasta conseguir que el grupo funcione como tal, con ese orden mínimo sin el cual es muy difícil la convivencia. En esto consiste la disciplina, y en ella el profesor se juega el éxito o el fracaso profesional mucho más que en el dominio de la materia que explica (Esteve, 1977).

- *Adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimiento de los alumnos.* Éste suele ser el problema más frecuente de esos profesores de los que los alumnos dicen que saben mucho, pero que no saben enseñar. A mí me gusta decir que la profesión docente es una profesión humilde que consiste en estar al servicio de los alumnos que cada año tenemos en el aula. Yo así la entiendo. Me considero un depositario de la cultura elaborada a través de los siglos y creo que mi trabajo consiste en hacer que mis alumnos la aprecien; para ello debo traducir los contenidos de las materias que enseño a las claves lingüísticas y culturales de mis alumnos, de los que tengo cada año, de los que menos entienden los contenidos y la cultura. Ellos no pueden ponerse a mi nivel; yo sí puedo ponerme al nivel de ellos. Construir un aprendizaje significativo consiste, en la mayor parte de los casos, en traducir el contenido de enseñanza a sus propias claves para que sepan qué es lo que están intentando aprender, qué valor tiene el nuevo conocimiento, qué parte de su vida cotidiana pueden entender o mejorar con ese conocimiento y cómo se relaciona el nuevo conocimiento con lo que ya han aprendido. Clasificar y ordenar el conocimiento para que ellos lo encajen en el lugar correcto es una tarea tan importante o más que la simple transmisión de un contenido. Si no sabemos hacer este papel de traducción, nuestros alumnos no se enteran, luego se aburren y finalmente intentan distraer su aburrimiento con actividades poco recomendables para el mantenimiento de ese orden mínimo que hemos visto en el punto anterior (Woods, Jeffrey, Troman y Boyle, 1997).

La profesión docente es una profesión controvertida

En la profesión docente trabajamos con personas y no con cosas. Las cosas permanecen en silencio y no son capaces de interpelarnos, pero trabajar con personas implica aceptar una interrelación personal en la que esas otras personas nos someten a prueba, pues son capaces de interrogarnos, de ponernos en cuestión con sus interrogantes y de elaborar un juicio sobre nosotros. Además, desde la perspectiva del profesor, no siempre resulta fácil tomar decisiones sobre personas, y hay ocasiones en que los profesores descubren que, con sus evaluaciones, pueden afectar de manera importante al futuro de un alumno. No acabar de definir nuestro papel en las evaluaciones suele

ser una importante fuente de tensión, sobre todo cuando se intentan jugar papeles inadecuados de selección social o de señores absolutos del suspenso y del aprobado. Una de las fuentes de tensión siempre permanentes en la profesión docente deriva de este carácter interpersonal de nuestra profesión, que nos obliga a asumir e integrar con equilibrio el juicio externo sobre nuestra actuación en la enseñanza (Cox y Heames, 1999).

¿Qué podemos esperar, razonablemente, que diga de nosotros un alumno al que acabamos de suspender? Cualquier cosa, excepto: «Lo he merecido. Ha hecho usted muy bien en suspenderme porque no había estudiado lo suficiente».

Los profesores novatos suelen estar excesivamente preocupados por el juicio de sus alumnos sobre ellos y, además, por la opinión de sus directores y supervisores, de los padres de los alumnos y de los propios compañeros. Es necesario construir un espacio de confianza y seguridad en uno mismo para afrontar sin problemas el juicio negativo de los demás. Para ello tenemos que definir claramente esa identidad profesional de la que hablaba en el epígrafe anterior, pues sólo se desarrolla una buena seguridad en uno mismo cuando se ha elaborado conscientemente y se ha asumido el estilo docente con el que afrontamos la enseñanza; sólo entonces el profesor es capaz de justificar y defender sus actuaciones profesionales, incluso las más discutibles y comprometidas.

Por ello, los profesores quemados suelen recurrir a la *inhibición* como medio para aliviar las tensiones de la profesión docente. Cuando comprenden que no son capaces de dominar la complejidad de las situaciones de enseñanza, cortan su implicación personal; se convierten así en funcionarios de la enseñanza, preocupados sólo por cubrir las apariencias de un horario y de una actividad. Adoptan la decisión radical de que lo que ocurra en el aula no les va a afectar, de que ellos sólo aspiran a sobrevivir, a que suene la campana. Han decidido que ya no les importa la opinión de los demás.

Hay otras fuentes de tensión que siempre estarán presentes en la enseñanza como profesión, y de las que valdría la pena hablar en los programas de formación inicial de profesores para enseñar a éstos a enfrentarlas. Comentaré brevemente algunas de las más importantes.

Para comenzar, la educación es una actividad utópica e inacabable. Siempre se puede hacer más, siempre se puede hacer mejor. Siempre se puede discutir si los resultados podrían mejorarse; si los métodos podrían modificarse; si, además de lo alcanzado, podrían haberse añadido otros mil aprendizajes importantes (Esteve, 2007). Pero, además, ¿quién define qué es lo importante? ¿Quién establece lo que hay que transmitir en nuestras clases? Como ya he descrito en un trabajo anterior (Esteve,

Franco y Vera, 1995), en las sociedades pluralistas, en los últimos treinta años, hemos perdido el consenso sobre la educación. No es que este consenso sobre los objetivos de la educación haya sido nunca muy explícito, más bien se refería a vaguedades como hacer alumnos más bien listos que tontos y más bien buenos que malos, generalmente a partir de tautologías que consideraban que la cultura era lo que se transmitía en nuestras escuelas, equiparando así la cultura con la cultura escolar (Vera y Esteve, 2000). Sin embargo, en nuestra sociedad contemporánea, pluralista y multipartidista, diferentes grupos de presión, con importantes medios de comunicación a su servicio, querían que nuestros sistemas educativos sirvieran para objetivos muy diferentes y a veces contradictorios. De esta forma, cualquier decisión u objetivo que los profesores se planteen alcanzar, o cualquier método que decidan aplicar, puede ser criticado por quienes, desde otra postura ideológica o desde otra concepción de la enseñanza, consideran que han cometido un error básico en la elección misma de los contenidos, de los objetivos o de los métodos. Conscientes de esta pérdida de consenso sobre los objetivos y los fines de la educación, las instancias políticas y administrativas de los sistemas educativos no se atreven a definir claramente algunas de las responsabilidades de los profesores, dejándoles expuestos en solitario ante la crítica social. Un ejemplo muy claro de estas tensiones lo encontramos en el tema de la educación sexual. Todas las administraciones educativas son conscientes de la necesidad de que nuestras escuelas hagan educación sexual, pero en la práctica los profesores no saben si deben contar a sus alumnos que las abejas transportan el polen de flor en flor, con el riesgo evidente de que sus alumnos los consideren estúpidos; o si van a hablar en clase de métodos anticonceptivos, con el riesgo evidente de afrontar una querrela penal por corrupción de menores, auspiciada por unos padres que consideran que se han transgredido los límites de lo tolerable. El auténtico problema de fondo es que nadie explicita previamente cuál es el límite de lo tolerable, y, más aún, que ese límite es definido con enormes diferencias por distintos grupos sociales, religiosos y políticos (Esteve, 2007).

Otra importante fuente de tensión que hay que enfrentar se refiere a los sentimientos de monotonía y desilusión ante la realidad práctica de la enseñanza, frente a una actividad que, al elegirla y desde fuera, se veía como maravillosa. En efecto, las perspectivas idealizadas de la profesión docente han sido fomentadas por películas como *El club de los poetas muertos*, *Mentes peligrosas* o series de televisión que han marcado una época como es el caso de *Fama*. Los estereotipos positivos con los que se presenta a la profesión docente en el cine y la televisión (Esteve y Fracchia, 1984), unidos a los enfoques idealizados de algunos programas de formación de profesores,

que antes comentaba, producen una identidad profesional falsa, en la que el futuro profesor llega a la enseñanza dispuesto a considerarla como una actividad maravillosa y redentora, en la que espera jugar un papel de amigo y consejero personal que no se corresponde con la realidad de las rutinas cotidianas de la enseñanza. Nuestros programas de formación de profesores tienen la responsabilidad de preparar al futuro profesor para la práctica real de la enseñanza, en la que la innovación pedagógica y la incorporación de nuevas tecnologías son los instrumentos que nos permiten huir de la rutina y convertir cada una de nuestras clases en una actividad única y creativa (Esteve, 1991). Tener la libertad de estar a gusto en clase es una de las bases imprescindibles para conseguir que la enseñanza se convierta en una fuente de autorrealización personal. Repetir como un salmo la misma lección, con el mismo método y los mismos contenidos, en primero A, primero B y primero C, en el mismo día, después de veinte años en la enseñanza, es el camino más corto para morir de aburrimiento.

Por último, hay que avisar a los profesores de que no pueden encerrarse en la torre de marfil. Además del mundo de los niños y de la escuela, está el mundo de los adultos, y las cosas no siempre funcionan igual en ambos mundos. Para tener algo que ofrecer a nuestros alumnos, necesitamos saber cómo funciona la vida en el mundo exterior. No podemos cerrarnos en un mundo reducido de niños y adolescentes, de bondad artificial y de relaciones afectivas, sin entender que tenemos que preparar a nuestros alumnos para afrontar con éxito y con autonomía su salida al mundo de los adultos. A veces, con las mejores intenciones, los profesores jóvenes convierten su trabajo en una actividad tan absorbente que se olvidan de vivir, de mantener relaciones adultas con personas de otros mundos, de disfrutar de un ocio de calidad, de leer, de seguir el devenir de la política o de mantener una conversación intrascendente con un desconocido. Y, paradójicamente, este encierro sobre la profesión docente acaba agotando la calidad de nuestras relaciones con los alumnos. Como profesores, somos el puente entre nuestros alumnos y un mundo que no conocen; por ello, es necesario mantener los ojos abiertos, seguir los cambios sociales, entender bien el mundo en el que van a vivir, pues sólo entonces somos capaces de ayudarles a construir una vida equilibrada, sólo entonces ellos van a valorar nuestra experiencia y nuestras ideas porque les permiten entender mejor el mundo que los rodea. Como afirmaba Elvin, en su excelente trabajo *La educación en la sociedad contemporánea*:

Los responsables de la educación no deben seguir a ciegas las tendencias económicas, sociales o filosóficas. Tienen el deber de preguntarse, independientemente, si la educación que están dando es acertada, habida cuenta de todo el

hombre, o si se prefiere en términos de valores más permanentemente humanos que los que pongan en boga las particulares presiones del momento... Por todas estas cosas, la tarea del educador es singularmente difícil. Forma él parte de la sociedad contemporánea y tiene un deber para con ella. Más no debe dejarse subyugar por ella. Ha de indagar cuáles son los valores de su sociedad, cuáles de entre ellos desea que la educación refuerce y cuáles quiere modificar o incluso combatir y rechazar (Elvin, 1973, p. 168).

La educación es una profesión de valores

Además de los aspectos ya señalados, para construir una visión positiva de la profesión docente el profesor se enfrenta a un problema ideológico, relacionado con la valoración social de las profesiones en nuestra sociedad contemporánea.

En un estudio realizado sobre las valoraciones de la profesión docente en la prensa diaria, utilizando cortes cada treinta años, a partir de 1890 hasta nuestros días (Esteve, Franco y Vera, 1995), constatábamos un claro descenso en la consideración social de la profesión docente, que, en la primera mitad del siglo XX, era universalmente considerada como uno de los ejes fundamentales en el progreso de los pueblos, en el desarrollo de la ciencia y en la construcción de un futuro mejor. Esta valoración se relacionaba con las ideas de que el trabajo de los profesores exigía abnegación, dedicación a los demás y sabiduría. Sin embargo, en nuestra sociedad contemporánea, mucho más materialista, esos valores no están de moda; se tiende a juzgar a una persona por el nivel de sus ingresos o por las posesiones que *tiene*, no por lo que ella *es*. De esta forma, en nuestro mundo actual, el dinero, el poder y la fama aparecen como los tres pilares básicos de la consideración social, incluso cuando se han construido sobre la base de procedimientos ilícitos. Con estos parámetros, la profesión docente, junto con el resto de las profesiones de dedicación a los demás, es considerada como una profesión menor, en tanto que desde ella es muy difícil obtener dinero, poder o fama.

Frente a esta consideración social, no hay más camino que el de afirmar nuestra propia elección profesional. Efectivamente, en la profesión docente podemos aspirar a dejar algún recuerdo en nuestros alumnos, a construir un mundo un poco mejor o ayudar a las nuevas generaciones a alcanzar mayores cotas de saber y de cultura, pero,

si alguien aspira a obtener dinero, poder o fama, no puedo decirle más que se equivocó en su elección profesional. Por ello, afirmo que la profesión docente es una profesión de valores. En ella predomina la ética del esfuerzo sobre la ética del dominio o la posesión. A mí me gusta decir que la nuestra es una profesión humilde, porque siempre consiste en estar al servicio de nuestros alumnos, cada año, de los que tenemos ahora en el aula, con el nivel que tienen, con sus limitaciones, con su ignorancia –por eso vienen, para llegar al saber–, con su mala educación –por eso vienen, para ser educados–, con sus despistes y sus visiones caóticas –por eso vienen, para que los orientemos.

No importan tus años de servicio, ni tu edad, ni tus publicaciones; sea cual sea tu currículum académico, nuestro trabajo consistirá siempre en hacerles entender la ciencia y la cultura, en servir de puente entre veinticinco siglos de cultura y una nueva generación de lo que Archambault (1965) llamaba «bárbaros de fuera de las murallas», a los que hay que enseñar a apreciar un mundo nuevo, el del interior de la ciudadela de la ciencia y la cultura. Para ello, necesitamos bajar de las almenas y abrir puertas, hacer los muros transparentes y, a veces, derribar muros.

Llevo muchos años defendiendo la idea de que la clave del éxito en la profesión docente consiste en saber ser maestros de humanidad. En entender a nuestros alumnos como los hombres y mujeres que son, en ser capaces de mirarles a los ojos, reconocer su propia libertad, y, a través de nuestras clases, ayudarles a entender el mundo que los rodea como el primer paso para entenderse un poco mejor a sí mismos. Ayudarles a tomar la vida en sus manos y a vivirla desde esa rica herencia de cultura, de sensibilidad y de inteligencia sin las cuales la vida humana se deprecia. Como afirmaba Gusdorf (1969, p. 179), el último favor que podemos hacerles, y en el que se configura el auténtico magisterio, es saber desaparecer, llegar a ese momento en el que, pese a los peligros, y aunque aún tendríamos cosas que ofrecerles, los dejamos volar solos, porque valoramos su autonomía como el último objetivo y ellos ya son capaces de elegir y seguir su propio camino.

Referencias bibliográficas

- ARCHAMBAULT, R. (1965). *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- BAILLAUQUÉS, S. Y BREUSE, E. (1993). *La première classe*. Paris: E.S.F.

- CARLILE, A. B. (1954). Predicting performance in the teaching profession. *Journal of Educational Research*, 47, 9, 641-668.
- COX, S. & HEAMES, R. (1999). *Managing the pressures in Teaching*. London: Falmer Press. (Traducción española (2000). *Cómo enfrentar el malestar docente*. Barcelona: Octaedro).
- ELVIN, H. L. (1973). *La educación en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Labor.
- ESTEVE, J. M. (1977). *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid: Narcea.
- (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- ESTEVE, J. M. Y FRACCHIA, A. F. B. (1984). L'image des enseignants dans les moyens de communication de masse. *European Journal of Teacher Education*, 7, 2, 203-209.
- (1986). Inoculation against stress: a technique for beginning teachers. *European Journal of Teachers Education*, 7, 2, 203-209.
- (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia. (Tercera edición, séptima reimpresión. (2004). Barcelona: Paidós).
- (1989a). Stratégies cognitives pour éviter le malaise des enseignants: l'induction du stress et la désensibilisation systématique. *Éducation*, 213 y 214, 9-18 y 9-15.
- (1989b). Teacher burnout and Teacher Stress. En COLE Y WALKER (Eds.), *Teacher and Stress* (pp. 4-25). Milton Keynes: Open University Press.
- (1989c). Training teachers to Tackle Stress. En COLE Y WALKER (Eds.), *Teacher and Stress* (pp. 147-159). Milton Keynes: Open University Press.
- (1991). Los profesores ante la reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 190, 54-58.
- ESTEVE, J. M., FRANCO, S. Y VERA, J. (1991). La salud de los profesores. Evolución de 1982 a 1989. *Cuadernos de Pedagogía*, 192, 61-67.
- (1995.) *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- (1998). La aventura de ser un maestro. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 46-52.
- (2007). Nuestro sistema educativo no es un desastre. *Cuadernos de Pedagogía*, número monográfico, diciembre, 12-16.
- FULKERSON, G. (1954). A resume of current teacher personnel research. *Journal of Educational Research*, 47, 9, 669-681.
- GUSDORF, G. (1969). *¿Para qué los profesores?* Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- KYRIACOU, C. (1986). *Effective teaching in schools*. Oxford: Blackwell.
- (1991). *Essential Teaching Skills*. Oxford: Blackwell.
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

- RYANS, D. G. (1960). *Characteristics of Teachers*. Washington: American Council on Education.
- SHAVELSON, R. Y STERN, P. (1983). Investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. GIMENO Y A. PÉREZ (Dir.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 372-419). Madrid: Akal.
- VERA, J. Y ESTEVE, J. M. (2000). *Un examen a la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- WOODS, P., JEFFREY, B., TROMAN, G. & BOYLE, M. (1997). *Restructuring Schools, Reconstructing Teachers*. Buckingham: Open University Press.

Dirección de contacto: José Manuel Esteve. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento Teoría e Historia de la Educación. Campus de Teatinos. 29071 Málaga, España. E-mail: esteve@uma.es