

*Educar no es solo una forma de ganarse la vida;
es, sobre todo, una forma de ganar
la vida de los otros.*

MITOS Y ERRORES SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE

A nadie se le oculta que la tarea que realizan los profesores y profesoras es extremadamente compleja. Porque su naturaleza es en sí problemática, porque los “materiales” con los que trabaja el profesor (concepciones, ideas, sentimientos, actitudes, valores...) son extremadamente sensibles, por la diversidad inagotable de los alumnos (resistentes algunos al aprendizaje), por las condiciones en que hoy se realiza esa tarea (centros con escasos medios, con poca autonomía, con grupos demasiado grandes de alumnos...). Además: mientras la escuela se empeña en proponer un modelo de ciudadano o ciudadana, otros agentes sociales seducen con una oferta de arquetipos que son diametralmente opuestos.

Con la brevedad que impone este espacio quiero comentar algunos mitos y errores que han sustentado y sustentan la práctica profesional de la enseñanza. Es cierto que cada uno de estos enunciados encierra una dosis de verdad, pero su elevación a la categoría de dogmas ha empobrecido y falsificado las prácticas docentes y ha devaluado un ejercicio profesional de extraordinaria importancia y complejidad.

1. El/la profesor/a nace, no se hace. El mito de la vocación ha hecho mucho daño a la profesión docente. Parecía decirse: “Como ya nació para esa tarea, no hace falta formarlo. Como le gusta hacer lo que hace, bastante suerte tiene, no es necesario ni pagarlo”. En consecuencia, al que no tiene vocación, no necesitamos formarlo. ¿Qué importancia tiene hacerlo, si carece de vocación? No digo que no sea necesaria una disposición favorable, un compromiso con la práctica, un deseo de hacer la tarea con ilusión, pero otra cosa es ese concepto medio mágico, medio religioso, medio místico de vocación (cuya etimología procede del verbo latino *vocare*, es decir, “llamar”: tiene vocación el que está llamado para... No se sabe muy bien quién hace la llamada ni cómo puede escucharse). Pienso que el profesor se hace, y se hace con una formación auténtica, tanto teórica como práctica.

2. Para ser profesor/a basta tener buena voluntad. Como se supone que la profesión docente es inespecífica, es decir que no se necesitan para realizarla conocimientos especializados, se sostiene que, para ser profesor, basta ser buena persona. Claro que es necesario, pero no suficiente. Nadie se pondría en manos de un cirujano que “tuviese buena voluntad” pero que no supiera operar, nadie permitiría hacer su casa a una persona sin formación que dice “tener buenos deseos de construir una hermosa casa” y que incluso la hace gratuitamente.

3. Para ser profesor/a basta con dominar un área de conocimiento. Extendido error en el que se justifica la carencia de formación específica del docente. Una cosa es saber una disciplina, otra, saber enseñarla y otra aun más compleja, saber despertar el interés por aprenderla. Una cosa es saber física o inglés y otra muy distinta saber didáctica de esas materias, psicología del aprendizaje, dinámica de los grupos y sociología de las organizaciones.

4. La enseñanza causa el aprendizaje. Obsérvese que se suele hablar de calidad de la enseñanza y pocas veces de calidad del aprendizaje. No es cierto que la enseñanza provoque en forma automática el aprendizaje. Si los nuevos saberes no entroncan con los adquiridos previamente, si no existe el mínimo interés por aprender, si se practica la enseñanza en un idioma distinto del que domina el aprendiz, si quien tiene que aprender no es capaz de prestar la menor atención, si lo que se tiene que aprender no responde a los intereses y necesidades de los que aprenden... no se produce un aprendizaje significativo y relevante.

5. Hay medios inequívocos de comprobar si el aprendizaje se ha adquirido. No es cierto que haya modos absolutamente precisos de conocer si ha existido aprendizaje (y menos, que este ha sido fruto de la enseñanza y no de otras causas ajenas o colaterales). Sin embargo, suele hacerse la evaluación como si se tratase de una medición de longitudes o de pesos. Para que haya cierta objetividad en la corrección de ejercicios de ciencias hace falta un mínimo de doce correctores. En ejercicios de letras, un mínimo de cien.

6. Hay formas inequívocas de saber por qué no se ha producido el aprendizaje. La evaluación no solo comprueba sino que explica.

Implicitamente se dice que cuando el aprendizaje no se ha producido es por responsabilidad exclusiva de los alumnos (son vagos, son torpes, no tienen nivel, están desmotivados, se portan mal, tienen malas influencias...). Casi siempre se dejan al margen otro tipo de explicaciones, por ejemplo: los contenidos son poco atractivos, los métodos son desmotivadores, la evaluación y la corrección son arbitrarias, la coordinación es insuficiente, los espacios son inhóspitos, las motivaciones son pobres, las relaciones están viciadas...

7. Solo se aprende del profesor/a (y de los libros que recomienda). No parece que se pueda aprender mucho de los compañeros (y, si se aprende algo de ellos, no es conocimiento igualmente valioso que el que procede del profesor, entre otras cosas, porque no va a ser objeto de evaluación). No parece que se pueda aprender también mucho de la vida, de la realidad, de las observaciones directas que se hacen sobre ella.

8. Solo se aprenden conocimientos. Se aprenden también destrezas, actitudes y valores. Pienso que se equivocan quienes dicen que solo son enseñantes refiriéndose a que su tarea es únicamente la transmisión de los conocimientos de sus materias. Claro que son enseñantes, pero de muchas cosas más. Cualquier profesor enseña muchas cosas mientras enseña. Enseña sensibilidad o falta de ella, sexismo o igualdad, respeto o falta de respeto, formas de comportamiento solidarias o egoístas.

9. Solo aprenden los alumnos/as. Cuando se habla de aprendizaje parece que solamente nos estamos refiriendo al alumno. Cuando se habla de enseñanza, al profesor. El alumno también puede ser un buen o mal enseñante. El profesor puede ser un excelente (o un pésimo) aprendiz.

10. Solo se aprende lo que se pretende enseñar. El curriculum oculto de las instituciones está lleno de enseñanzas. No se aprende únicamente aquello que es objeto explícito y directo de la enseñanza. Mientras los alumnos aprenden el contenido de las materias, aprenden al mismo tiempo muchas otras cosas. Y las aprenden en una forma subrepticia, constante y omnimoda. Aprenden, por ejemplo, que solo importa estudiar cuando le van a preguntar. Y solamente aquellos contenidos que van a ser objeto de examen. Aprenden que no conviene llevar la contraria al profesor o que no hay que hacer preguntas intempestivas. Aprenden que uno sabe (el profesor) y los demás son ignorantes...

Estos mitos y errores han causado y siguen causando graves males en el ejercicio de la profesión y en el modo de concebir la formación y de configurar la imagen social de los docentes. Si se ensalza tanto la educación, se hace preciso atender de una manera más exigente la selección, la formación y la organización de los profesionales que con tanto esfuerzo la ejercen.

PERSPECTIVAS PARA HACER UN ANÁLISIS RIGUROSO Y EXIGENTE

Creo que los temas relacionados con la educación (y, por consiguiente, con la formación del profesorado) deberían abordarse desde nuevas perspectivas. Estas tienen dimensiones intelectuales y, cómo no, componentes emocionales, sociales y políticos. Adoptar nuevas posiciones para hacer el análisis exige abandonar otras que durante mucho tiempo han marcado la línea de la reflexión y de la acción.

a. De la certeza a la incertidumbre
La concepción y el desarrollo del curriculum han de abordarse desde la incertidumbre y no desde el asentamiento de los dogmas psicológicos, didácticos y organizativos. Poco se puede aprender cuando se parte solo

de las respuestas entendidas como verdades absolutas, incontestables, incuestionables.

Si no se ponen en tela de juicio las prácticas educativas, será difícil la formación de los profesionales arraigada al desarrollo del curriculum. La práctica puede ser una fuente de aprendizaje o un arsenal de rutinas. Y tengo que decir que me preocupa la falta de autocritica y la cerrazón a las críticas externas que observo en algunos profesionales de la enseñanza, quizás amarradas al hecho de que como profesionales de la enseñanza nuestra tarea es la de enseñar y no (al parecer) la de aprender.

La duda es un estado intelectual incómodo. Llena a las personas de inquietud, de preocupación, de búsqueda, de insatisfacción. La certeza es un estado intelectualmente ridículo. Pensar que se sabe todo, que todo se hace bien, que solo los demás se equivocan es insostenible desde una posición cognitiva exigente.

b. De la simplicidad a la complejidad
Los problemas de la práctica educativa son muy complejos. En ella existen componentes psicológicos, didácticos, emocionales, éticos, sociales... ¿Cómo es posible utilizar explicaciones sencillas para explicar realidades complejas, únicas e irrepetibles? Cuando se los simplifica se suele incurrir no solo en una imprecisión o un error sino en una perversidad. Porque las explicaciones que se den sobre la realidad defenderán posiciones e intereses particulares.

De los mismos hechos se pueden deducir conclusiones contrarias que confirmen nuestros *a priori* pedagógicos. Un profesor sostiene que los alumnos y alumnas deben estar permanentemente vigilados para que estudien y aprendan. Otro defiende que debe dárseles libertad para que sean responsables. Un día, al faltar el profesor de turno, los alumnos de un

curso se comportan en forma absolutamente indisciplinada. Los dos profesores se interpelan con la misma pregunta: ¿Lo ves?, ¿te convences? Uno añade: Si hubiesen estado vigilados no habría sucedido nada. El otro argumenta: Si estuviesen acostumbrados a estar solos, si supieran usar la libertad, no habría pasado nada.

c. De la neutralidad al compromiso
Los fenómenos educativos no son de carácter meramente técnico. Son, más bien, de naturaleza moral y política. Pensar que la realidad educativa se explica como las secuencias de carácter técnico es una tergiversación de su naturaleza.

La actividad educativa no tiene carácter instrumental, sino que está impregnada de contenidos morales. No importa solamente aprobar sino qué naturaleza ética tienen los medios que para ello se utilizan.

La responsabilidad que nos afecta a todos los integrantes del proceso educativo (políticos, gestores, profesores...) tiene que tener un control democrático externo y, a la vez, un control interno nacido de la exigencia de los protagonistas.

No es indiferente hacer las cosas de un modo u otro. Hay consecuencias decisivas para la vida de los individuos y para el desarrollo de la sociedad.

d. Del individualismo a la colegialidad
La práctica educativa está afectada por un profundo individualismo que se asienta en los espacios, en los tiempos, en el desarrollo del currículum. Los procesos de balcanización en las escuelas minan toda la práctica y afectan no solo a las relaciones sino a las actividades y a los resultados de estas.

El desarrollo del currículum asentado en el individualismo empobrece el aprendizaje y dificulta la consecución de las pretensiones educativas.

El paradigma de la colegialidad multiplica la potencia de la acción, mejora las relaciones, facilita el aprendizaje y se constituye en modelo para los destinatarios de una acción que persigue la solidaridad y la tolerancia.

e. De la clausura a la apertura

La escuela no puede permanecer aislada de la sociedad. Planteo esta cuestión en dos dimensiones complementarias. Una de ellas más amplia, que tiene que ver con la sociedad en la que se encuentra inmersa la escuela. No se puede ignorar la situación que estamos viviendo, la dirección que lleva nuestra sociedad, las consignas que transmite... La socialización exige una acomodación a la cultura. La educación añade a estas exigencias unos componentes críticos ineludibles. La escuela ha de brindar herramientas para analizar lo que está sucediendo y, además, generar compromiso para mejorarlo.

f. Del voluntarismo a la institucionalidad

El desarrollo profesional no ha de ser una cuestión entregada en forma plena a la iniciativa de cada uno sino que debe circunscribirse al marco institucional porque, de esta manera, los esfuerzos son mucho más positivos y más alentadores.

La planificación, el desarrollo y la evaluación del perfeccionamiento de los profesionales es responsabilidad de la institución y en ella se han de encontrar no solo las preocupaciones sino los medios y las estructuras para alcanzarlo.

No tiene mucho sentido que se haga depender el perfeccionamiento de las ganas y de las habilidades de cada uno, porque toda la acción de las escuelas tiene un carácter colegiado. La invitación reiterada a que cada uno, con su iniciativa, con su esfuerzo, con sus medios, resuelva las necesidades de perfeccionamiento hace que se tengan que multiplicar los intentos y aminora las repercusiones positivas de la formación, ya que

para que el cambio sea eficaz tiene que instalarse en la estructura y el funcionamiento de la institución.

METÁFORAS SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE

1. El vendedor de agua

El/la profesor/a es un simple vendedor de agua de espaldas a un río. El alumno es un recipiente pasivo que recibe el agua. Y la evaluación, un proceso que consiste en medir cuánta agua hay en el recipiente.

2. El buscador de manantiales

El/la profesor/a es un buscador de manantiales que ayuda a los alumnos a buscar dónde se encuentra el agua, a discernir si está contaminada o es potable y a compartir el agua que encuentra con quienes tienen sed. La evaluación consiste en saber si ese proceso nos ayuda a saciar la sed de manera solidaria y compasiva.

EL OFICIO DE APRENDIZ

El profesor, por tener que enseñar, tiene que ser un profesional del aprendizaje. La sociedad cambia, los alumnos y alumnas cambian, los conocimientos se multiplican, la escuela modifica o crea nuevas funciones. ¿Cómo hacer frente a todas esas exigencias anclados en la formación inicial? ¿Se concibe a un médico que no supere los conocimientos que adquirió en la facultad?

LOS CAMINOS DEL APRENDIZAJE CRÓNICO

Hay caminos equivocados, tortuosos, que no llevan lejos o no llevan a ninguna parte. Otros que están expedidos para el avance rápido y el acceso a metas deseables.

Los primeros están vinculados a las leyes, a los cursos, a las experiencias aisladas e impuestas. Los segundos tienen como protagonista al docente y se basan en procesos colegiados de reflexión y de investigación sobre la

práctica con el fin de comprenderla y mejorarla en su racionalidad y en su justicia.

LAS PIEDRAS EN EL CAMINO

Existen piedras en el camino que dificultan el avance hacia el aprendizaje y la mejora. La rutina, la falta de pasión, el cansancio, la pereza, la burocracia, el individualismo, la meritocracia y,

sobre todo, el pesimismo. Pero esta es una tarea esencialmente optimista. La educabilidad se rompe cuando pensamos que los alumnos no pueden aprender y que nosotros no podemos ayudarlos a conseguirlo.

BIBLIOGRAFÍA

Santos Guerra, M. A. *Enseñar o el oficio de aprender*. Rosario, Homo Sapiens, 2001.

– *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires, Bonum, 2006.

– *Una flecha en el blanco. La evaluación como aprendizaje*. Buenos Aires, Bonum, 2007.