

¿En qué puede consistir ser “buen” profesor?

A partir de la entrevista a “buenos” profesores, el autor analiza qué rasgos comparten aquellos docentes que son considerados como especialmente comprometidos. La capacidad de actuar con autonomía, su adaptación al mundo de los estudiantes, la buena relación con los compañeros o incluso el entusiasmo y el sentido del humor son algunas de estas características comunes.

Rafael Feito*



Lo primero que habría que aclarar es qué se entiende por buen profesor. En todo centro, por muy inmovilista, caótico o tradicional que pudiera ser, siempre hay varios profesores que destacan por su grado de compromiso, por su especial dedicación a las tareas educativas, por su talante negociador, por su especial cariño demostrado hacia sus alumnos, etc. Mi objetivo era —y es— localizar a un conjunto de docentes que cumplieran al menos alguno de estos requisitos —aunque lo habitual es que los cumplan todos o casi todos—.

Conviene atenerse a una serie de precauciones. En particular es importante librarse del prejuicio de que el docente progresista es buen profesor y el que se muestra conservador es malo —algo similar cabría decir sobre la contraposición del profesor joven frente al maduro, del de izquierdas frente al de derechas—. Del mismo modo que es cierto que bajo ciertas prácticas docentes supuestamente progresistas se esconde más bien la demagogia del arte de perder el tiempo, ciertas prácticas *a priori* conservadoras pueden ser eficaces y equitativas. Esto es algo sobre lo cual me advirtieron varios de los docentes entrevistados. De hecho, especialmente en los cursos de Bachillerato, un profesor “convencional” que sepa transmitir bien su materia puede ser un docente extraordinario, sobre todo si tenemos en cuenta

que al final del Bachillerato a la mayoría de los estudiantes les espera la selectividad. A ello hay que añadir que varias de las personas que entrevisté señalaron que no está mal que los alumnos hayan de bregar con profesores de muy diversas características: dialogantes y “monolguistas”, democráticos y autoritarios o, como decía uno de los entrevistados, “atenienses” y “espartanos”.

El hecho de conceptuar a ciertos profesores como “buenos” no significa que el resto —o la mayoría— sean malos. Hay que tener en cuenta que la sociedad y, en consecuencia, el tipo de alumno que llega a la escuela son muy distintos a los de hace tan sólo unos años. Y no es que los niños y adolescentes de hoy en día sean sensiblemente distintos a los de hace unos pocos años, sino que además habrán de enfrentarse a un futuro cambiante, incierto e imprevisible. Esto supone asumir el reto de qué es lo que la escuela obligatoria ha de aportar a los futuros ciudadanos y trabajadores. ¿Qué destrezas, qué conocimientos han de adquirir los niños en la escuela? El informe elaborado por la UNESCO y titulado *La educación encierra un tesoro* lo resumía de la siguiente forma: aprender a aprender y aprender a convivir.

Aprender a aprender significa que los conocimientos científicos son cada vez más evanescentes, *periclitán* antes. Esto supone la necesidad de que los jóvenes se habitúen a la contumaz realidad de un mundo en continuo cambio en el que no queda más remedio que aprender —y des-aprender— a lo largo de toda la vida.

Aprender a convivir significa que la escuela es el principal —si no el único— escenario en el que es posible encontrarse con el otro y conocerlo. Si queremos un escenario social cohesionado no queda más remedio que apostar por la convivencia con quienes son distintos a nosotros —justamente el mensaje universalista de la escuela pública, pero también el de algunos centros concertados—.

Esto significa que tanto la escuela como el profesorado no tienen más remedio que adaptarse a estos cambios si queremos que el sistema educativo sea capaz de formar cabalmente a los futuros ciudadanos.

Una reflexión sobre el profesorado “academicista”

Del mismo modo que es posible detectar un profesorado que trata de adap-

tarse al ritmo del cambio social en la escuela —sobre todo al reto de escolarizar equitativa y eficazmente a todo el grupo de edad de entre 6 y 16 años—, existe por desgracia un grupo mucho más numeroso que se opone denodadamente a que la educación deje de ser en esencia un mecanismo de selección educativa y, por ende, social. Obviamente, esto es más cierto en el caso de los profesores de Secundaria, pero también se detecta este tipo de actitud entre el profesorado de Primaria. Téngase en cuenta que la extensión de la escolaridad hasta los 16 años con carácter comprensivo —lo que la LOCE trata de desmontar— sitúa a los maestros en una posición en la que se

El hecho de conceptuar a ciertos profesores como “buenos” no significa que el resto —o la mayoría— sean malos

sienten juzgados por los docentes de Secundaria. No se pierda de vista que con el modelo compuesto por la EGB, el BUP y la FP los alumnos menos brillantes académicamente eran desviados hacia el abandono temprano de la escuela o hacia la FP de primer grado. Sin embargo, aunque los cambios que se avecinan van en sentido contrario, ahora llegan al primer nivel de Secundaria todos los niños y niñas.

Estos cambios han promovido una actitud corporativa de cierto sector del profesorado de esta etapa educativa que considera que le han modificado el contrato de trabajo: de ser un especialista en una materia, de transmisor de conocimientos especializados, pasaría a ser una nueva especie de profesor de Primaria que debería trascender la mera instrucción y convertirse en un educador. Si bien es cierto que las condiciones y los contenidos del trabajo del docente de Secundaria han experimentado un cambio radical, eso mismo es lo que ha ocurrido con la práctica totalidad de los sectores económicos del país. La gran ventaja es que, a diferencia de, por ejemplo, la side-

rurgia o la minería, aquí no se acomete un proceso de reconversión que suponga la desaparición de puestos de trabajo. Debemos recordar, sin abandonar el sector público, que algo parecido ocurrió con las fuerzas de seguridad del Estado en la etapa de la transición: de ser cuerpos habituados a la mera represión han tenido que convertirse en servidores de la convivencia democrática. Es decir, el cambio en las condiciones laborales y la adaptación a las nuevas realidades sociales es para todos.

De las numerosas cartas al director publicadas en los periódicos y enviadas por profesores, del éxito editorial de obras tan lamentables como la de Toni Sala (*Crónica de un profesor en Secundaria*) o Bárbara Pastor (*¿Qué pasa en las aulas?*) y, sobre todo, del debate virtual que sobre la ESO auspició el Ministerio de Educación en los primeros meses de 2000 se colige la existencia de un tipo de profesor —especialmente de Secundaria— que rechaza el ideal de una educación en términos de igualdad y de calidad para todos. Los rasgos que definirían a este tipo de docente serían los siguientes:

—La consideración de que vivimos en una *sociedad hedonista* que desprecia las tareas intelectuales en general y el trabajo del profesor en particular. Los padres y madres de los alumnos serían los principales exponentes de esta actitud hedonista, que transmiten de forma grotesca a sus hijos. De este modo, los profesores se convertirían, como en *Fahrenheit 451* de Bradbury, en los sufridos guardianes del tesoro de la sabiduría.

—La comprensividad, la escolarización conjunta de todos los niños hasta los 16 años es una quimera impulsada por los CAP —los desertores de la tiza— y la izquierda trasnochada. Por alguna ley natural hay niños listos y niños tontos o, si se quiere ser más sofisticado, hay distintos cocientes intelectuales, y la escuela tiene que reflejar esta realidad mediante la segregación.

—Desde que se extendió la escolarización hasta los 16 años, el nivel educativo no ha hecho más que descender. Esta vieja cantinela —a la que Baudelot y Estabret dedicaron el libro *El nivel educativo sube*— carece de sustento empírico, pero alimenta el reaccionario fantasma de que cualquier otro tiempo pasado fue mejor.

—La “promoción automática”, otro fantasma más sin sustento empírico, ha eliminado la cultura del esfuerzo. De-

trás de este tipo de afirmaciones se esconde el pesimismo antropológico más estremecedor: si no se amenaza con las calificaciones los niños no aprenden. En fin, la negación en toda regla del ideal de la educación y del imprescindible aprender a aprender que exige el mundo actual.

Características del “buen” profesor

A partir de las entrevistas realizadas y de la observación participante en las aulas es posible detectar una serie de rasgos comunes que comparten los “buenos” profesores y que he sintetizado de la siguiente manera:

—Capacidad para ser un profesional que actúa con cierto grado de autonomía, especialmente en lo que se refiere a los contenidos curriculares y los libros de texto. Los profesores entrevistados muestran un sólido escepticismo con respecto a los materiales curriculares oficiales, muy especialmente el libro de texto, al que se acusa, entre otras cosas, de ser reiterativo y provocar una cierta dosis de tedio entre los estudiantes. Los libros de texto inducen una repetición de contenidos que llega a ser cansina para los niños y para los propios docentes.

En muchas ocasiones, el docente innovador suscita suspicacias entre el profesorado más inmovilista

—Intento de adaptar al mundo de los propios estudiantes los contenidos que se van a impartir, mostrando un cierto énfasis en el aprender a pensar (el profesor autónomo pretende conseguir un cierto grado de autonomía para sus alumnos). En consonancia con la adaptación curricular se puede detectar un claro intento por aproximarse al mundo de los estudiantes y a sus familias —a los padres y madres, lo que es más frecuente en Infantil y Primaria—. En ocasiones esta vinculación se expresa en tér-

minos de compensación de posibles desigualdades socioculturales de las familias procedentes de un entorno con respecto a otro. Y, sobre todo, se observa en la necesidad de que los niños se habitúen a buscar información y lecturas más allá de su entorno inmediato. En las entrevistas se observa un denodado interés por acercarse a la realidad cotidiana de los estudiantes, para que su mundo llegue a las aulas. Se trata de partir de lo que saben y de lo que hacen, para desde allí trascenderlo y llegar a niveles más altos de comprensión del mundo.

—El correlato inevitable de esta actitud es el deseo de fomentar la autonomía del alumnado. Al ser clases en las que la palabra del estudiante es importante, están transidas por lo inesperado y la permanente apertura al cambio. Este tipo de docencia supone inevitablemente plantearse en qué debe consistir la enseñanza obligatoria, es decir, dónde está la clave de la formación del futuro ciudadano en una sociedad cambiante e imprevisible. Es habitual que estos profesores inciten a los niños a pensar por su cuenta. En una de las clases observadas un profesor pregunta por qué existen el día y la noche e invita al alumnado a que vaya más allá del contenido del libro de texto.

—Buenas relaciones con los propios compañeros, con el equipo directivo y con la comunidad educativa en general. Los profesores entrevistados son claramente partidarios del trabajo en equipo, lo cual supone llevarse bien —o tratar de hacerlo— con el resto o con buena parte de los compañeros. Conviene no perder de vista que, en muchas ocasiones, el docente innovador suscita suspicacias entre el profesorado más inmovilista.

—Determinadas características personales: entusiasmo, cierto grado de identificación con el mundo de los menores, el convencimiento de hacer bien las cosas, el sentido del humor. Especialmente en Educación Primaria —un nivel en el que lo emocional desempeña un papel más relevante— destacaría el cariño que dispensan los niños, no sólo a los profesores, sino a un ave de paso como ha sido el autor de estas líneas en los escasos días que ha visitado el centro o su aula. En justa correspondencia con esa actitud, en las aulas observadas he detectado una relación de enorme respeto por parte de los profesores hacia sus alumnos y alumnas. El profesorado observado comparte una actitud de paciencia, de manera que se habitúa a convivir con algo que aparentemente podría

ser percibido como un moderado desorden. Con esto quiero decir que los niños se pueden levantar en cualquier momento para limpiarse las manos o sacar punta al lapicero, pueden intercambiar frases entre sí. A esta actitud de paciencia habría que añadir el trato afable de los maestros con sus alumnos y una tremenda madurez emocional para sobrellevar un sinfín de interacciones —en ocasiones no exentas de tensión— con ellos —pequeños enfrentamientos, alguna desconsideración verbal—. Así, mientras el profesor o profesora, por ejemplo, ayuda a un niño, los demás trabajan a su aire o hablan entre sí. El modo en que se corrigen las conductas inadecuadas del alumnado es otro punto muy importante. Recriminar una mala actitud no tiene por qué significar levantar la voz o alterarse.

Limitaciones al cambio educativo

¿Por qué la escuela no funciona en la línea en que lo hace el tipo de “buenos” profesores de los que aquí se habla? Si estuviera tan claro que estos docentes funcionan tan bien, ¿por qué no hacen lo mismo —o algo parecido— los demás profesores?

En este epígrafe trato de sustantivar qué factores estructurales habría que superar para que los procesos de cambio educativo aquí señalados pudieran extenderse al conjunto del sistema escolar.

Formación inicial y permanente

Aquí hay que diferenciar entre la formación inicial de los profesores de Infantil y de Primaria y la del profesorado de Secundaria. Los primeros realizan unos estudios universitarios de grado medio en los que los temas de didáctica y pedagogía desempeñan un papel destacado. Por contra, los profesores de Secundaria son básicamente especialistas en un área (Biología, Física, Filología, etcétera) y apenas cuentan con una formación previa para la docencia. A pesar de ello, ambos colectivos consideran tremendamente inadecuada su formación inicial (aunque conviene no perder de vista que, en general, los profesores de Secundaria están satisfechos con su formación especializada en la licenciatura). Ni siquiera el paso del tiempo parece haber mejorado esta pésima situación de partida.

El principal problema del que adolece la formación inicial —y la permanente— es su carácter excesivamente teórico a

costa de alejarse de la realidad. Lo que está claro para todo el mundo —salvo quizá para las autoridades ministeriales, éstas y las anteriores— es que, en Secundaria, no basta con la licenciatura para acceder a la docencia.

El sistema de acceso, por medio de una oposición, dista de ser una garantía de buena selección.

La formación permanente, por desgracia, tampoco recibe mejor opinión que la inicial. En el mejor de los casos no pasa de ser un mero agregado de cursillos cuya repercusión sobre la vida del centro es mínima. Muchas veces la experiencia personal desaconseja recurrir a ella. El tipo de formación permanente que parece más eficaz es la que parte de experiencias reales. Uno de los profesos-

A esta actitud de paciencia habría que añadir el trato afable y una tremenda madurez emocional

res entrevistados sugería que los compañeros más avezados podrían dedicar un período sabático a recorrer los centros educativos explicando su propia experiencia.

Síndrome propedéutico

Con esta expresión hago referencia al tremendo condicionamiento que supone el hecho de aceptar que hay ciertos conocimientos que se van a exigir a los alumnos en los cursos siguientes sin los cuales se consideraría que no es posible avanzar a lo largo del sistema educativo. Esto está muy claro en los dos cursos de Bachillerato, que son poco más que una academia de formación para la selectividad. Existe una creencia generalizada de que las cosas sólo se pueden aprender o en ciertos cursos o a determinadas edades.

Tener que atenerse al currículum oficial implica desatender cuestiones esenciales para los futuros ciudadanos.

Todo esto pone claramente de manifiesto la ausencia de reflexión, tanto con motivo de la implantación de la LOGSE

como ahora con la LOCE. Se echa de menos una reflexión sosegada y estricta sobre cuáles han de ser los contenidos de la enseñanza obligatoria.

No percepción del carácter estructural de las desigualdades

Apenas se percibe el posible carácter estructural de las desigualdades educativas. Casi nunca se detecta en el caso de los alumnos del propio centro, y se percibe algo más en lo que se refiere al alumnado que vive en barrios o zonas distintas entre sí. Resulta difícil matizar la idea de que la escuela se limita a reflejar desigualdades de mérito, de esfuerzo e incluso genéticas. No obstante, se tiende a otorgar una cierta ventaja a aquellos alumnos cuyos padres se supone que pertenecen a un universo cultural próximo al de la escuela y que, además, se preocupan por el progreso escolar de sus retoños.

La idea que late es que todos los centros —los de los barrios acomodados y aquellos situados en la periferia más degradada— han de afrontar problemas educativos de similar intensidad, aunque de distinto tipo. Educar es una tarea igualmente complicada con independencia del contexto en el que se trabaje.

Presión social

En Educación Infantil y Primaria es donde más se notan las presiones de los padres a favor de una enseñanza más academicista. Seguramente algunos progenitores consideran y están de acuerdo en que la que se imparte en Secundaria es de tipo academicista y tiene un carácter fuertemente propedéutico. Por otro lado, la complejidad de los conocimientos en uno y otro nivel es muy diferente, lo que muy posiblemente impide la fácil e injusta comparación de la que son víctimas algunos centros y algunos profesores que pretenden innovar —o simplemente se debería decir enseñar y que los niños aprendan—.

En Educación Infantil existe una fuerte presión para que los niños lleguen a Primaria sabiendo leer y escribir, pese a que aquél es un nivel no obligatorio —lo que significa que puede haber niños que lleguen a Primaria directamente desde su entorno familiar—.

Conclusiones

Uno de los elementos más destacables de la observación participante llevada a cabo es la importancia trascendental

de la lengua como instrumento vehicular del pensamiento. En realidad, buena parte de las cuestiones que se plantean en la escuela en sus niveles obligatorios son problemas lingüísticos. Un área aparentemente tan alejada de la lengua como las matemáticas consiste en realidad en una traducción al lenguaje matemático del lenguaje cotidiano.

Resulta muy llamativo constatar que ninguno de los profesores entrevistados afirma que uno de los modos para conseguir mejorar su práctica docente sea la lectura de textos escritos por analistas de la educación. Esto puede significar que existe una distancia insalvable entre lo que escriben e investigan los universitarios y el mundo real de las preocupaciones de los docentes. Muchas de las investigaciones y publicaciones educativas guardan más relación con las necesidades de promoción del profesorado universitario —y con la satisfacción de las autoridades académicas por el volumen de publicaciones— que con la realidad de nuestras aulas y centros escolares. Incluso el profesorado más comprometido experimenta serias dificultades para apreciar que las ciencias de la educación, las investigaciones, etc. pueden ser un soporte para la docencia. Ni siquiera, salvo alguna excepción, Internet es una fuente de *aggiornamento*. Quizá la única excepción a esta norma sea un área como la de Educación Física, cuya titulación es más reciente y en la que no se ha consolidado una tradición teórica universalmente aceptada.

Si difícil es lograr la autoformación a través de la lectura, más difícil aún es conseguir crear un proyecto educativo sólido y flexible al mismo tiempo. En la escuela pública —salvo alguna excepción muy puntual— los proyectos educativos no son un factor aglutinante. Aquí los profesores llegan a los centros en virtud de un antipedagógico concurso de traslados —que no es puesto en duda ni siquiera por los sindicatos de clase— en el que la identificación con la posible línea pedagógica del centro no desempeña ningún papel.

El carácter semi, seudo o plenamente funcional del profesorado constituye otro serio hándicap. Por regla general, los docentes viven al margen de las condiciones laborales de inseguridad, de exigencia y de continua adaptación en la que se encuentra inmersa la gran mayoría de población activa. A muchos padres les resulta incomprendible que en su trabajo sea indispensable estar al día, manejar programas in-

formáticos, y que cierto sector del profesorado no se preocupe por su desfase profesional.

El propio sistema de acumulación de puntos para llegar al centro deseado

La comunidad ha de asumir la tarea de compensar las desigualdades culturales atribuibles a la familia

termina por convertir a muchos colegios e institutos de la red pública en cementerios de elefantes. En muchos centros públicos de ciudades como Madrid el principal tema de conversación entre el profesorado es el relativo a la jubilación.

A ello hay que añadir que, con la actual ratio profesor-alumnos y con las asignaturas establecidas, sobrarían docentes. En estas condiciones resulta difícil encauzar a los actuales profesionales de la educación hacia procesos de especialización en áreas de conocimiento próximas a las suyas de origen, pero que aborden temas imprescindibles para los futuros ciudadanos —uno de los profesores entrevistados hablaba del medio ambiente y de la televisión como áreas curriculares básicas—.

La promoción del profesorado, el posible reconocimiento de su buena labor, pasa por abandonar el aula, incorporándose a los servicios de inspección o dedicándose a la dirección de centros. En el caso concreto de uno de los entrevistados, estamos en presencia de alguien que es catedrático desde los 29 años, es decir, que desde tan temprana edad ha alcanzado su techo profesional. Y en breve no le quedará ni tan siquiera el consuelo de los sexenios —por haber llegado al máximo de ellos—.

A esto hay que añadir que la presión de los padres sobre la escuela es cada vez mayor. Max Weber decía que la escuela es una institución hierocrática. Al igual que la iglesia de ayer, la escuela de hoy dispensa bienes de salvación: las credenciales, los títulos, los diplomas. Sin ellos resulta bastante complicado encontrar un

empleo estable, bien remunerado y con posibilidades de promoción. No obstante, más allá de los diplomas, la preocupación de los padres por la enseñanza es más bien escasa.

Finalmente, cabe señalar que ciertas cuestiones, como el funcionamiento del consejo escolar, la necesidad de una mayor implicación de la comunidad educativa en el centro o la profundización de la democracia, no forman parte del discurso individual que se pone de manifiesto en las entrevistas. Con esto no quiero decir que los profesores entrevistados se opusieran a que el consejo escolar asumiera las competencias que la ley le asigna —o asignaba—, sino que, más bien, nunca han tenido ocasión de observar que este órgano pudiera ser la clave del buen funcionamiento de un centro.

De las propias apreciaciones de los profesores se deduce que es imprescindible un mayor grado de implicación de la comunidad. ¿Qué hacer cuando cierto tipo de familias favorece en muy escasa medida un buen rendimiento escolar? Los alumnos no eligen nacer en una u otra familia. La pregunta es obvia: ¿qué puede hacer la escuela para que la experiencia escolar de los niños y niñas que proceden de familias con un nivel cultural bajo sea fructífera? O, mejor dicho, ¿está la escuela en condiciones, por sí sola, de asumir tan prometeosa tarea? Es aquí donde la comunidad —de la que, sin duda, debe formar parte el centro educativo— ha de asumir la tarea de compensar las desigualdades culturales atribuibles a la familia, al tiempo que se pone de manifiesto la relevancia de la cultura del entorno.

Para saber más

Apple, M. (2002): *Educar como Dios manda*. Barcelona: Paidós.

Darling-Hammond, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

Feito, R. (2002): *Una educación de calidad para todos*. Madrid: Siglo XXI.

Fernández Enguita, M. (2002): *¿Es pública la escuela pública?* Barcelona: Cisspraxis.

* Rafael Feito es profesor titular de Sociología.
Correo-e: rfeito@cps.ucm.es