TENTI FANFANI, E. (2005) ***El oficio docente***
Buenos Aires: Siglo XXI

Identidad y desafíos de la condición docente.
José M. Esteve.

En el momento actual, la enorme aceleración del cambio social modifica de una forma tan rápida nuestras formas de vida, introduciendo nuevas concepciones económicas, nuevos desarrollos científicos y tecnológicos y nuevos valores sociales, que no cabe esperar una tregua en las demandas de cambio de la sociedad sobre los sistemas educativos en los próximos años. Más bien, el cambio no ha hecho más que empezar. Colectivamente, los cuerpos de profesores obtienen éxitos históricos sin precedentes; individualmente, los profesores llevan el peso de reformas mal diseñadas por la falta de una visión de conjunto y de previsiones mínimas sobre los nuevos problemas emergentes.
El sentimiento de estar desbordados afecta a la moral de los cuerpos de profesores, que se convierten en los primeros críticos de sus propios sistemas educativos, ya que desde el punto de vista social no se da gran importancia a los éxitos, que se interpretan como consecuencias naturales del desarrollo y del progreso, mientras que se magnifican las deficiencias como un desastre colectivo que está muy lejos de ser verdadero. El desarrollo de medidas tendientes a reafirmar la identidad profesional de los docentes y a devolverles el orgullo de serlo pasa necesariamente por una reforma en profundidad de los enfoques de la formación inicial y continua de nuestros docentes, abandonando el intento de formarlos para un sistema educativo que ya no existe, e intentando formarlos para las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento.

1. Cambio social y cambio educativo

El concepto de cambio social es el elemento central para entender los problemas de identidad que afectan a los docentes y los nuevos desafíos que éstos han de enfrentar en el ejercicio de su trabajo profesional.
Hace casi veinte años, cuando intentaba explicar los primeros síntomas de la crisis internacional de los sistemas educativos que se había gestado a finales de la década de 1970, recurría la imagen de un actor que representa una obra de teatro clásico (Esteve, 1987). La escena está en penumbra,y él, vestido con ropajes de época, recita un monólogo en versos de rima consonante, cuando, sin previo aviso, los encargados del decorado dejan caer a su espalda un telón de fondo
con la imagen del pato Donald y sus tres sobrinos, los encargados de la iluminación encienden tres rayos láser que cruzan el escenario, y los responsables de la tramoya sitúan en el escenario un maniquí vestido con una minifalda de cuero y el pelo teñido de naranja y verde. Nuestro actor, que aún no se ha dado cuenta de los cambios, continúa recitando en verso, y lo único que advierte es que el público se ríe de él; su primera reacción es de desconcierto: ¿por qué se ríen? La obra de teatro es buena, él es un gran actor, hasta ayer había obtenido siempre

éxitos clamorosos, el público debería estar en silencio sobrecogido con la intensidad del drama; pero mira hacia el patio de butacas y lo único que ve es un barullo de comentarios diversos y grupos de espectadores que se ríen abiertamente. El mensaje que entonces pretendía comunicar con esta imagen es el de que si cambia el decorado y el actor sigue jugando el mismo papel, inevitablemente hará el ridículo. Aplicado al ejercicio de la profesión docente, esta imagen pretendía advertir a los profesores de la necesidad permanente de mirar a nuestra espalda para responder a los cambios de decorado, ya que defiendo la idea de que, en los últimos treinta años, los cambios han sido tan profundos que podemos calificarlos como una auténtica revolución educativa (Esteve, 2003), y lo que es aún más importante: los cambios educativos no han hecho más que comenzar, de tal manera que una tarea ineludible en la formación de docentes es la de prepararlos para enfrentar el cambio, y acostumbrarlos así a profesionalizar el análisis del cambio social y educativo como la primera tarea que deben asumir para desempeñar un trabajo educativo de calidad

En efecto, el cambio social ha transformado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen social y la valoración que la sociedad hace de los sistemas educativos, de tal forma que el sentido y los problemas actuales de la función docente no pueden valorarse con exactitud, más que situándolos en el proceso de cambio registrado en los sistemas educativos durante los últimos años (Meirieu, 1989).

Sin embargo, para entender el cambio educativo no podemos adoptar la actitud reduccionista de centrarnos sólo en el análisis del rol docente y en el estudio de los cambios que se han ido produciendo en el interior de las aulas.

El cambio educativo, como señalan Bowe y Ball (1992) se genera en tres contextos diferentes: en primer lugar el contexto macro, que depende de la evolución de las fuerzas sociales, los grupos políticos y los sectores económicos y financieros, que plantean al sistema educativo continuas exigencias de adaptación al cambio social y a los nuevos sistemas de producción; en segundo lugar encontramos el contexto político y administrativo, que pretende ordenar la realidad mediante leyes y decretos con una capacidad de cambio limitada, ya que no pueden modificar la mentalidad de los profesores ni el sentido de su trab4jo en las aulas; por último, existe un tercer contexto práctico, que hace referencia al trabajo real de los profesores y de los centros educativos. Cualquier intento de reformar la educación que no tenga en cuenta los elementos determinantes de esos tres contextos está abocado al fracaso. El cambio educativo, como señala Cuban (1992), se produce siempre en la línea de las revoluciones silenciosas; ya que todas las transformaciones implican una reconstrucción dialéctica de lo existente. Por eso fracasan o se encuentran con serias resistencias todos los intentos de reformas que no tienen en cuenta la cultura profesional, las opiniones y las condiciones de trabajo de los profesores, ya que ellos y las instituciones escolares tienen sus propias tradiciones y estructuras de trabajo (Robalino, 2005). La transformación del trabajo cotidiano en las aulas depende de personas con una determinada sensibilidad, con una determinada historia personal, con una específica concepción de la enseñanza, y que se ha formado como docente en un determinado contexto histórico. El estudio de los contextos históricos se convierte,

por tanto, en uno de los elementos imprescindibles para entender el estado del sistema educativo.

Los problemas de la educación en nuestras sociedades globalizadas aparecen con caracteres comunes, siguiendo grandes tendencias sociales, que van apareciendo con las mismas pautas en los distintos países conforme éstos van alcanzando los mismos escalones en el proceso de desarrollo de sus sistemas sociales. Es exactamente igual a lo que sucede con las tendencias económicas, que se rigen por ciclos internacionales con una profunda interdependencia. Si hoy cae la Bolsa de Tokio, mañana el movimiento se registra en el conjunto de las bolsas europeas y americanas; y si los movimientos de los responsables de las finanzas de un país concreto no tienen en cuenta estos procesos internacionales sus medidas acaban siendo inadecuadas.

Otras personas, peor aún, pretenden enfocar los problemas de la educación desde la foto fija de una ideología predeterminada; así, en lugar de partir del análisis de la realidad, pretenden amoldar la realidad a las concepciones establecidas en el ideario al uso. La consecuencia es que los problemas de la educación acaban enfrentándose con políticas erráticas, sin continuidad en las soluciones, y con las visiones fragmentarias de quienes intentan operar sobre los sistemas educativos sin entender su carácter de *sistemas*, es decir, de estructuras compuestas por elementos interrelacionados, en las que modificar un elemento provoca inmediatamente un cambio en cascada de otros elementos, produciendo así consecuencias muy distintas a las esperadas.

Para tomar decisiones sobre un sistema, primero hay que conocer su estado (Vázquez, 2002), y en particular la forma en que se interrelacionan sus elementos (Colom, 2002). Para ello, es importante partir del análisis de la evolución del sistema en los últimos años, e intentar aclarar la génesis de los problemas actuales y las causas que los desencadenan.

Desde las contradicciones generadas entre los tres contextos antes aludidos, podremos entender la situación actual de los sistemas educativos, en los que muchas personas estarían de acuerdo en aceptar la existencia de una profunda crisis; ya que, paradójicamente, en el momento actual, pese a disponer de unas inversiones y de unos medios en educación que no habíamos tenido nunca, pese a estar consiguiendo logros educativos sin precedentes, la imagen social de los sistemas educativos que transmiten los medios de comunicación es de desastre general, con la profesión docente en el ojo del huracán, los profesores puestos en cuestión socialmente, y una serie de disfunciones sin precedentes, que aparecen de forma casi idéntica en distintos países conforme éstos van alcanzando similares niveles de desarrollo social.

El punto de partida es dar respuesta a las preguntas: ¿por qué esta sensación de crisis ahora? ¿Por qué se produce en todos los países más o menos con los mismos síntomas? En efecto, quienes éramos profesores hace treinta años,

tenemos una clara conciencia de la transformación de la educación en este período de tiempo, al convertirse nuestros sistemas educativos en una realidad distinta. Al estudiar esta transformación encontramos una secuencia temporal significativa: los primeros cambios comenzaron en Estados Unidos en la década de 1970, luego fueron extendiéndose por Europa, comenzando por Suecia y los países escandinavos, para ir afectando más tarde al resto de los países conforme éstos iban llegando a un determinado nivel de desarrollo económico, y consecuentemente, se producían nuevas tendencias sociales que modificaban valores y concepciones de vida, al mismo tiempo que se conseguía un grado de desarrollo educativo nunca antes alcanzado. Desde esta perspectiva, la supuesta crisis de los sistemas educativos aparece como una crisis de crecimiento, producida precisamente al conseguir metas educativas nunca antes alcanzadas; y, a la vez, como una crisis subjetiva, fruto del desconcierto individual de los mismos profesores que han hecho verdad esas metas, al descubrir cambios inesperados que, en realidad, son fruto de la transformación del sistema educativo que ellos mismos han protagonizado (European Commission, 2002).

2. La tercera revolución educativa. Una revolución silenciosa

Los profundos procesos de cambio social registrados en los últimos treinta años y la enorme transformación de nuestros sistemas educativos en una carrera inconclusa para intentar adaptarlos a la auténtica avalancha de cambio registrada a final del siglo XX, nos permiten hablar de una Tercera Revolución Educativa (Esteve, 2003). El alcance de esta revolución silenciosa puede justificarse con diferentes indicadores estadísticos, produciendo una secuencia de cambio educativo tan profunda que sólo puede compararse con las dos anteriores grandes revoluciones educativas: la creación de las escuelas en el Antiguo Egipto y la creación de la primera red estatal de escuelas en la Prusia del siglo XVIII.
Los cambios fundamentales que han afrontado o están afrontando los sistemas educativos en los últimos treinta años, y que nos permiten hablar de una Tercera Revolución Educativa, son los siguientes:

1. Extensión real de la educación primaria a todos los niños en edad de recibirla.
2. Declaración de la obligatoriedad del primer ciclo de la educación secundaria y aumento continuo de la escolarización en el segundo ciclo de secundaria.
3. Reconocimiento de la importancia de la educación preescolar, integrándola en las planificaciones educativas de los Estados.
4. Et propósito de dar respuestas educativas a la diversidad, superando la pedagogía de la exclusión y desplazando la atención desde la enseñanza hacia el aprendizaje.
5. La intención explícita de reconvertir los sistemas de enseñanza en sistemas educativos, considerando la educación como un derecho y no como un Privilegio.
6. Planificación social de la educación, utilizando indicadores estadísticos, y a partir de los conceptos de reserva de talento, sociedad del conocimiento y capital humano.

7. Por efecto de la extensión y democratización de la educación, ésta deja de estar reservada a las minorías, y, en consecuencia, sólo puede generar formación, aunque no asegura el valor de cambio anteriormente asociado a los grados educativos en términos de estatus social y económico.

El análisis de los datos estadísticos no deja lugar a dudas. En los últimos treinta años, los sistemas educativos han conseguido un avance espectacular en todos los indicadores, hasta hacer posible la afirmación de que, en el momento actual, tenemos los mejores sistemas educativos que hemos tenido nunca. ¿Cómo es posible entonces esta imagen social de crisis colectiva y la enorme pérdida de prestigio de la profesión docente? La tesis que defiendo es que, paradójicamente, los espectaculares avances de los sistemas educativos han planteado problemas nuevos que no hemos sido capaces de asimilar, probablemente por la falta de una visión de conjunto de los nuevos retos que están apareciendo tras ese profundo proceso de transformación que han vivido los sistemas educativos en los últimos treinta años (Comisión Européenne, 2002)
A pesar de ello, frente al desconcierto y el malestar inicial producidos por esta profunda transformación de los sistemas educativos -que ha generado nuevos problemas en las aulas-, una mirada a la realidad práctica de la educación nos permite afirmar que los docentes comienzan a superar la auténtica crisis de identidad producida por los profundos cambios sociales y educativos que están en la génesis de esta Tercera Revolución Educativa. Cada día más, en sus propios centros educativos, un mayor número de profesores cambia su forma de ver los problemas actuales de la educación, abandonando las creencias, convicciones y planteamientos de la pedagogía selectiva en la que fueron educados, y descubren, en muchos casos con sorpresa, las absurdas limitaciones y la falta de justificación de antiguas tradiciones educativas que parecían intocables. En función de su propia capacidad de innovación y de adaptación al cambio, muchos profesores han ido haciendo, personal y colectivamente, sus propios análisis sobre el nuevo territorio que ahora nos toca recorrer elaborando nuevas estrategias, poniendo en marcha nuevas soluciones, modificando su mentalidad y sus propuestas para adaptarse a los cambios sociales y educativos que hemos descrito. Cada vez es mayor el número de profesores que asume en su metodología de aula la idea de construir unas instituciones en las que la educación sea prioritaria sobre la enseñanza,y en las que todos los niños, sin exclusiones, tengan un lugar para aprender. Cada vez más, se extiende la idea de que nuestros sistemas de enseñanza tienen que plantearse como objetivo prioritario el aprendiz{e como actividad centrada en los alumnos, y no la enseñanza, entendida como un mera actividad discursiva en la que los protagonistas son los profesores. Tras un período inicial, en el que ha predominado el malestar y el desconcierto, muchos profesores han comenzado a entender los nuevos problemas y a elaborar nuevas estrategias educativas para asimilar los profundos cambios que se han sucedido en los últimos años. Muchos profesores van aceptando la idea de que aún se producirán más cambios a medida que los sistemas educativos vayan alcanzando nuevas metas, no sólo por la aparición de otras expectativas sociales, sino por la misma dinámica interna de acomodación a situaciones no previstas y que exigen nuevas soluciones en el interior de las aulas. En el momento actual, comienza a

extenderse entre los profesores la voluntad de dejar de mirar el pasado y de reconstruir los sistemas educativos en clave de futuro.

3. Los nuevos desafíos de la sociedad del conocimiento

En el momento actual, la enorme aceleración del cambio social modifica de una forma tan rápida las formas de vida, introduciendo nuevas concepciones económicas, nuevos desarrollos científicos y tecnológicos y nuevos diferentes sociales, que no cabe esperar una tregua en las demandas de cambio de la sociedad sobre los sistemas educativos (Michel, 2002). Muchos profesores están desorientados por los cambios que han tenido que asumir en los últimos treinta años, pero el cambio no ha hecho más que comenzar:, el nuevo desafío de la integración del aprendizaje electrónico y de la enseñanza por Internet aún planteará profundas exigencias de cambio a los sistemas educativos en los próximos años (European Commission, 2001).Y, sobre todo las sociedades aún plantearán nuevas exigencias de adaptación, pidiendo a los sistemas educativos responder a las imprevisibles demandas de unas sociedades en las que el proceso de cambio social se ha acelerado. Aquí encontramos una justificación parcial a la crítica actual de la sociedad a los sistemas educativos. La aceleración del cambio social es tan rápida que provoca el siguiente proceso: la sociedad critica los sistemas educativos por no responder a las nuevas demandas sociales, pero como la capacidad de cambio de los sistemas educativos es más lenta, para cuando comenzamos a responder a las demandas sociales, éstas ya han vuelto a cambiar justificando de nuevo que la sociedad los critique por no responder a las nuevas demandas sociales. Así, la veloz transformación de nuestras sociedades industriales hacia los últimos patrones de la sociedad del conocimiento plantea ya nuevas exigencias de adaptación a los sistemas educativos (Castells, 2000). La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación abre otras posibilidades y plantea nuevas exigencias para diseñar el aprendiz4je del siglo XXI, basándonos no en tradiciones ancestrales sino en los análisis científicos de la psicología del aprendizaje y en los nuevos planteamientos metodológicos de las TIC. [1]Como plantea Raschke (2003, 113)

> Muchos de nosotros aún continuamos siendo medievalistas cuando nos enfrentamos al aprendizaje. A pesar de que necesitaríamos aprender a convertirnos en postmodernos dispuestos seguir a gran aventura intelectual que, a pesar de nuestras supuesta inclinación por la vida intelectual, hemos rehusado emprender.

---

[1] Llamo TIC a las nuevas tecnologías de la Información y la comunicación. Sobre las enormes posibilidades de las TIC para mejorar la educación se recomienda consultar: Rraschke, C. A. (2003) The Digital Revolution and the Coming of the Postmodern University, Londres y Nueva York, Routledge and Falmer. Dutton, H. y Loader, B. D. (2002), Digital Acadame, Londres y Nueva York, Routledge. Garrison, D. R. y Anderson, T. (2003,) E-learning in the 21 st Cellturr, Londres y Nueva York, Routledge and Falmer; Carchidi, D. M. (2002), The virtual devlivery and virtual organization of Postsecondary Education, Londres y Nueva York, Routledge and Falmer.

Las nuevas metas de la educación en Europa, marcadas en los cinco criterios de referencia definidos en noviembre de 2002 por Viviane Reding[2], en aquel momento comisión europea de Educación y Cultura, señalan el desafío de construir antes del 2010, con el apoyo de nuestros sistemas educativos, una economía del conocimiento más competitiva y dinámica; sin embargo, la mayor parte de los profesores, incluso en el ámbito universitario, y un buen número de las personas que toman decisiones sobre los sistemas educativos, no serían capaces de ofrecer una definición coherente sobre la economía del conocimiento y la relación entre la economía del conocimiento y la urgencia de emprender nuevos cambios en los sistemas educativos. Enredados en pequeñas disputas domésticas sobre horarios y asignaturas perdemos el sentido de conjunto, y con ello la capacidad de afrontar los retos que enfrentan nuestros sistemas educativos y de los que, en última instancia, provienen los nuevos problemas a los que han de hacer frente los profesores en las aulas.

Las sucesivas reformas educativas emprendidas desde el contexto político y administrativo de los sistemas educativos no ha intentado más que responder a los nuevos desafíos planteados, intentando adaptarlas a nuestros sistemas educativos para una sociedad, el conocimiento cuya dinámica de cambio social aún no ha hecho más que comenzar. Si analizamos los cambios de todo tipo acaecidos en nuestros países durante la segunda mitad del siglo XX, veremos que, en el espacio de una vida, al alcance de nuestra memoria individual, se acumula tal torrente de acontecimientos innovadores que no es posible encontrar otra etapa histórica que haya obligado a las personas a un esfuerzo semejante de acomodación y de adaptación a nuevas formas de vida. Sin llegar al brusco sobresalto de las revoluciones de los siglos anteriores, en la segunda mitad del siglo XX acontece una de las revoluciones silenciosas más profundas de la historia; ya que no sólo ha afectado a las costumbres, a las formas de producción y a nuestras relaciones políticas, sino que fundamentalmente ha modificado nuestra mentalidad. En sólo cincuenta años hemos visto primero un desarrollo espectacular de la ciencia, que ha venido luego seguido, como consecuencia, de un auténtico estallido de la tecnología, aplicando el impresionante avance de las ciencias a la producción de instrumentos y de máquinas de todo tipo que han cambiado las formas de vida, y mejoraron, como nunca antes, nuestra calidad de vida. Además, esta impresionante mejora en la calidad de vida no se ha visto reducida a las elites gobernantes o económicas, sino que, en los países más desarrollados, amparadas por la democracia y el concepto de Estado de bienestar, se ha extendido a amplias capas de la población. Basta con recordar que, hace sólo cincuenta años, todavía existían serios problemas de hambre en muchas zonas de Europa. Cuando analizamos las carencias de la población en temas como la sanidad pública o la educación, con altas tasas de analfabetismo en determinadas regiones, nos damos cuenta del enorme espacio que hemos recorrido en los últimos cincuenta años. Es evidente que jamás podríamos haber recorrido semejante camino sin el apoyo de la técnica. Es la aplicación de la tecnología la que nos ha salvado del hambre colectiva que aún continúa en los

[2] Reding, V. (2002), Cinq critères de référence européens pour les systèmes d'education et de formation, Bruselas, Commisssion Européene. Véase: http:/ /www.europa.eu.int/rapid/start/cgi.

países menos desarrollados, tan endémica como lo era en la Europa de principios del siglo XX, desprovista de tecnología y pendiente del azar de las lluvias y las cosechas, incapaz de conservar los alimentos de los años buenos para evitar las hambrunas en las épocas de escasez. El desarrollo de la tecnología es la base de la mejora en la calidad de vida; por eso la tecnología se ha vuelto imprescindible en la sociedad contemporánea. Pero en cuanto la tecnología se hizo imprescindible, llegó una tercera etapa, en la que los esfuerzos se concentraron en mejorar continuamente la tecnología disponible: es la revolución que da origen a la expresión *sociedad del conocimiento*. En efecto, el avance de la ciencia básica sigue su curso, el desarrollo y la extensión de la tecnología establecida también se consolida y se extiende; pero la aparición de nuevas tecnologías capaces de romper viejas barreras se convierte en el nuevo motor de la economía. La investigación se organiza desde un modelo en espiral que incluye investigación, desarrollo tecnológico e investigaciones que producen nuevos desarrollos tecnológicos. Estos desarrollos tecnológicos se aplican luego a mejorar y hacer más efectiva la misma tecnología de la que depende la producción, tanto de productos básicos como de las máquinas-herramienta y de los sofisticados aparatos que posibilitan nuevas técnicas de investigación y de producción.
La espiral avanza en círculo, volviendo a pasar por los mismos puntos, pero cada vez más alto. Los países que no consigan seguir el ritmo de esta renovación tecnológica están condenados a trabajar con unos sistemas de producción que no pueden ser competitivos; así, los nuevos patrones de producción de la sociedad del conocimiento nos llevan a una economía del conocimiento. Por eso el actual sistema de desarrollo tecnológico está ahondando las distancias entre los países desarrollados y los del tercer mundo. Las nuevas tecnologías modifican nuestras formas de üda y nuestras formas de trabajo con un ritmo de cambio cada vez mayor, de tal forma que las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)[3] han permitido avances científicos espectaculares, difundidos a través de Internet y que jamás habrían sido posibles con el viejo sistema de comunicación entre científicos, basado en congresos. Sin la eficacia de la comunicación instantánea en Internet, la rápida lucha contra el sida, desarrollada forma simultánea y cooperativa por diversos equipos científicos en varios países, no habría sido posible. Es toda una parábola de los nuevos problemas de la sociedad del conocimiento: un problema nuevo que aparece súbita e inesperadamente, sin precedentes en la historia[4] al que se busca una respuesta rápida, aún no definitiva pero eficaz, en los países desarrollados, gracias al enorme avance de la ciencia y la tecnología, y al uso de las nuevas tecnologías de la comunicación. Mientras, el problema sigue su curso inexorable y terrorífico en

---

[3] Se utilizan las siglas españolas de la Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), si bien en la bibliografía europea, las siglas más difundidas son las de ICT, correspondientes a la expresión inglesa de Information and Communication Technologies.

[4] La aparición de las nuevas epidemias del virus ébola, o las más recientes de la neumonía asiática aguda (SRAS) o la gripe aviar podrían ser ejemplos similares, pero también peligros producidos por el mismo desarrollo tecnológico, tales como el calentamiento de la atmósfera o el aumento de la desertización.

los países que no disponen de un alto nivel científico y tecnológico. Como es obvio, el desarrollo de un alto nivel científico y técnico depende de un alto nivel de desarrollo económico; por tanto, son los países más pobres los que suman a su pobreza el problema añadido de una epidemia que en los países ricos tiene solución, como la tiene la producción y la conservación de alimentos que nos han salvado de las hambrunas colectivas que todavía encontrábamos en Europa y en Estados Unidos a principios del siglo XX[5] Pero, igualmente, el desarrollo de un alto nivel científico y técnico depende de la existencia de un alto nivel de formación en el *capital humano* disponible. Sólo los países que tenían reservas de grupos de personas altamente cualificadas en la investigación sobre especialidades relativamente nuevas y minoritarias, como la inmunología o la virología, pudieron aportar algo a los problemas de carácter mundial que planteó la aparición de una enfermedad nueva.

Desde estos enfoques hay que diseñar el papel de la educación en el nuevo contexto de la sociedad del conocimiento. Por eso intentar volver a planteos selectivos en educación implica un suicidio social y económico a mediano plazo. La extensión de la educación pretende utilizar hasta el máximo la llamada *reserva de talento*, esto es, el número de personas inteligentes y capaces que no aportarán nada al desarrollo de la sociedad, simplemente por la falta de oportunidades educativas.

Este desarrollo en espiral de la sociedad del conocimiento produce tendencias que, si no se corrigen, son altamente peligrosas para la estabilidad de los países más desarrollados, ya que son una de las causas fundamentales de los movimientos migratorios masivos que plantean nuevos problemas a los sistemas educativos, exigiéndoles un nuevo esfuerzo de adaptación que aún no hemos sido capaces de resolver con una respuesta de calidad. Conforme la espiral descripta, propia de la sociedad del conocimiento, sigue avanzando, ahonda más en los desequilibrios y abre nuevos abismos en-la calidad de vida de los países del tercer mundo, y vuelve imparables los movimientos de población hacia los países más desarrollados. Nadie podrá poner fronteras a los jóvenes con los suficientes niveles de educación como para comprender el mecanismo de la espiral y las escasas expectativas de futuro en unos países en los que, por su propia experiencia, ya han dejado de creer, pues en su vida cotidiana aprecian retrocesos en la calidad de vida en todos los terrenos: alimentación, derechos humanos, sanidad, seguridad... El trabajo del profesor Izquierdo realizado en España sobre la base de la Encuesta de Población Activa (EPA) no deja lugar a dudas: los inmigrantes que llegan a Europa tienen unos niveles medios de estudios, superiores a los de la media de la población española[6] (Izquierdo, 2002). Es decir

---

[5] Para los que lo hayan olvidado, les recomiendo leer dos libros: *Hombre y las uvas de la ira*, escritos por dos autores de la primera mitad del siglo XX, desde dos países ahora altamente desarrollados.
Me refiero al noruego Knut Hamsun, Premio Nobel de Literatura 1920 y al estadounidense John Steinbeck, Premio Nobel de Literatura 1962.

[6] El 18,5% de los inmigrantes llegados entre 1992 y 1996 tenían estudios universitarios. El porcentaje desciende al 16,8% en el período 1997-2000, pero aún sigue siendo superior al de españoles con formación, que se sitúa en el 11 %. El porcentaje de inmigrantes con título de

llegan los mejores, los más preparados, los más activos, tal como cabía esperar por simple sentido común de quienes necesitan una alta dosis de iniciativa y de coraje para enfrentar la incertidumbre de la inmigración hacia un país desconocido. De esta forma ahondamos en los desequilibrios; ya que estamos atrayendo a los mejores activos del capital humano de los países del tercer mundo. Así, estamos creando desiertos de inteligencia, desiertos de organización de iniciativas, desiertos de estructuras políticas y sociales capaces de defender los intereses de esos países y de sus gentes. Se ahonda así en la espiral contraria a la de la sociedad del conocimiento, dibujando una espiral descendente que genera una *sociedad de la desesperanza*.

Estos argumentos nos permiten entender que los procesos de cambio acelerado no han hecho más que comenzar y, además, ilustran la forma en que los problemas generados por la aceleración del cambio social plantean nuevos retos a los sistemas educativos. Justo cuando Europa ya parecía haber concluido la escolarización plena de los niños y comenzaba a plantearse como objetivo la mejora de la calidad de los sistemas educativos, nos estamos encontrando con el nuevo desafío de la integración intercultural de una población de niños cada vez mayor, procedente de una inmigración masiva generada por los fenómenos sociales y económicos descriptos. Si nos limitamos a mirar las estadísticas de los sistemas educativos europeos, al observar datos objetivos

como el pobre dominio de la lengua en numerosos alumnos, en retroceso en habilidades matemáticas o el aumento del número de niños que fracasan en su escolaridad, podemos llegar a la conclusión de que los sistemas educativos están empeorando, o, peor aún, de que nuestros profesores son los responsables de semejantes tendencias estadísticas, sin entender los nuevos problemas a los que éstos tienen que hacer frente con la llegada a España en el curso de 2004-2005 de 50.000 niños inmigrantes, hasta completar un contingente total de 497.525 alumnos extranjeros que previsiblemente no dominan la lengua de enseñanza, y que, en consecuencia, tendrán problemas de aprendizaje en todas las materias. Poder integrar a todos esos niños en las escuelas supone un logro importante, pero exige un esfuerzo inesperado de profesores y administradores, y una visión diferente de los indicadores de calidad del sistema. Las tasas de escolarización, superiores al 100% de la población infantil en muchos países de la Unión Europea, tienen este sentido: no sólo hemos escolarizado a todos nuestros niños, sino también a un número importante de niños inmigrantes.

Sin embargo, la maquinaria oficial de los sistemas educativos europeos reacciona con extraordinaria lentitud frente a estos problemas emergentes, de tal forma que, para cuando se desarrollan nuevas estructuras capaces de afrontar los nuevos retos, ya aparecen otras tendencias sociales que plantean nuevas exigencias de adaptación a los sistemas educativos. Entre tanto, las primeras medidas de urgencia han sembrado el desconcierto entre los profesores, que comienzan a solucionar los problemas más urgentes a base sólo de buena voluntad e iniciativa individual de los maestros y profesores con mayor creatividad, sentido práctico y capacidad de adaptación al cambio (Esteve, 2000). Colectivamente, los cuerpos

---

secundaria se sitúa en el 42,3 % mientras que el de españoles es del 41,9 %. *Fuente* EPA 2º trimestre (1992-2000) C.I.S.

de profesores obtienen éxitos sin precedentes; individualmente, los profesores llevan el peso de unas reformas mal diseñadas por la falta de una visión de conjunto y de unas previsiones mínimas sobre los nuevos problemas emergentes. El sentimiento de estar desbordados afecta la moral de los cuerpos de profesores, que se convierten en los primeros críticos de sus propios sistemas educativos. Mientras, desde el campo social, no se da gran importancia a los éxitos, que se interpretan como consecuencias naturales del desarrollo y del progreso, al mismo tiempo que los medios de comunicación magnifican las deficiencias como un desastre colectivo que está muy lejos de ser verdadero. La simple exposición pública de estas ideas y su difusión en los medios de comunicación permitiría romper el desconcierto y el desánimo, situando el trabajo de los profesores en un nuevo contexto histórico, social y económico en el que todas sus acciones cobran un nuevo sentido, al situarse en el marco de un esfuerzo común al que ellos pueden estar orgullosos de contribuir, pues las dificultades se asumen siempre con mayor energía cuando se entiende el sentido de la tarea que se realiza, y se tienen claros cuáles son los objetivos conseguidos y los que aún falta conseguir. En definitiva, rescatar a los profesores de la crítica social indiscriminada y recuperar su moral pasa necesariamente por plantear un debate en profundidad sobre la realidad actual de los sistemas educativos, sobre los éxitos conseguidos y las profundas transformaciones que han sufrido en los últimos años. Igualmente, es necesario anticipar los retos más importantes a los que aún tendremos que hacer frente en el futuro; ya que sabemos que éstos se van a presentar conforme se vayan alcanzando determinados indicadores de desarrollo social.

4. Principales elementos de cambio que afectan la identidad profesional del docente

En los últimos treinta años, diversos cambios sociales, políticos y económicos han configurado un panorama social tan distinto, que cuando hablamos a nuestros alumnos o a nuestros hijos de cómo era la sociedad a principios de los años setenta, apenas si encuentran referentes en el mundo actual para entender nuestro discurso, pues han cambiado profundamente los valores sociales y las formas de vida. El recuerdo de cómo era hace treinta años el sistema educativo y la comparación con el presente arrojan el mismo balance. La dinámica del cambio social ha penetrado profundamente en las instituciones escolares hasta convertirlas en una realidad distinta.

En el momento actual, los profesores se enfrentan a la incertidumbre de unos sistemas educativos que están en plena transición entre la escuela selectiva, en la que nos educamos los adultos del presente, y una nueva escuela que aún no ha acabado de estabilizarse tras los profundos cambios que hemos descrito como propios de la Tercera Revolución Educativa. Conforme nos vamos adentrando en este nuevo horizonte, nunca antes explorado, que pretende construir una escuela sin exclusiones, descubrimos que no tenemos procedimientos, que no sabemos qué hacer con los chicos más difíciles; pues cuando preguntamos qué se ha hecho siempre con esos niños, no encontramos más que una respuesta única: los expulsábamos. Sin embargo, es imposible intentar trabajar en las nuevas condiciones y con esos alumnos que antes expulsábamos de nuestras aulas,

intentando mantener los procedimientos y las condiciones de trabajo del sistema educativo basado en la pedagogía de la exclusión. El desconcierto, la falta de formación para afrontar los nuevos retos y el intento de mantener rutinas ancestrales que ya no tienen sentido, lleva a muchos profesores a hacer mal su trabajo, enfrentándose además a una crítica generalizada, que, sin analizar las nuevas circunstancias, considera a los docentes los responsables universales de todos los fallos del sistema de enseñanza. La expresión *malestar docente* (Esteve, 1987) aparece entonces como un *leitmotiv* en la literatura pedagógica con el que se quiere resumir el conjunto de reacciones de los profesores como un grupo profesional desconcertado por el cambio social.

El cambio acelerado del contexto social ha influido fuertemente sobre el papel a desempeñar por el profesor en el proceso de enseñanza, sin que muchos profesores hayan sabido adaptarse, ni las administraciones educativas hayan diseñado estrategias de adaptación en los programas de formación de profesorado, que no se han aplicado sistemáticamente para responder a las exigencias planteadas por dichos cambios. El resultado más patente, como hemos visto, es el desconcierto de los profesores sobre el sentido y el alcance del trabajo que realizan[7]. Veamos los indicadores más importantes.

4.1. Cambios registrados en el contexto macro. Evolución de los valores y concepciones sociales

4.1.1. El paso del concepto de enseñanza al de educación supone afrontar nuevas responsabilidades en la actuación del docente.

Hay un auténtico proceso histórico de aumento de las exigencias que se hacen al docente, pidiéndole asumir cada vez mayor número de responsabilidades. En el momento actual un profesor no puede afirmar que su tarea se reduce simplemente al ámbito cognoscitivo (enseñanza). Además de saber su materia, hoy se le pide que sea un facilitador del aprendizaje, que establezca una relación educativa con los alumnos, que sea un organizador del trabajo del grupo, y que además de atender la enseñanza, cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, la integración social, su formación sexual, etc. A todo ello pueden sumarse un par de alumnos especiales integrados en el aula y cuatro o cinco alumnos inmigrantes que requieren una atención específica.

Desde el contexto político y administrativo se proyectan incesantemente nuevas responsabilidades sobre las instituciones educativas utilizando el siguiente principio: cada vez que hay un problema político o social difícil de resolver, se declara públicamente que se trata de un problema educativo y se sitúa uno de los ejes centrales de su resolución en el interior de las escuelas. Así si aparece el sida se pide que las escuelas hagan educación para la salud, si aumentan los accidentes de tráfico

---

[7] 7 Sobre la transformación del papel del profesor ya publiqué un trabajo más extenso, del que ahora resumo los indicadores de cambio más importantes. Véase Esteve,J. M. (2000), "The transformation of Teachers' Role at the End of Twentieth Century: New Challanges for the Future", *Educational Rewiev, 52, 2, pp. 197-208.*

se pide que asuman la educación vial, cuando preocupa la cohesión social se pide integrar una educación para la ciudadanía, ante la nueva llegada de inmigrantes se pide hacer una educación intercultural, etc. Sin embargo, desde el contexto político-administrativo no se delimitan claramente las responsabilidades que se deben asumir en cada uno de estos nuevos ámbitos, porque hacerlo supondría pronunciarse sobre temas políticamente muy controvertidos, como es el caso de la educación sexual.

4.1.2. Abandono de la responsabilidad educativa fuera de la escuela

Paralelo a este proceso de exigencia de mayores responsabilidades educativas sobre el profesor, se registra en los últimos treinta años un proceso de inhibición en las responsabilidades educativas de otros agentes de socialización. Fundamentalmente de la familia, por la incorporación masiva de la mujer al trabajo, la reducción en el número de sus miembros (casi desaparecen los abuelos como agentes educativos) y la consiguiente reducción en el número de horas de convivencia. Como consecuencia de ello, cada vez se extiende más la idea de gue toda la labor educativa debe hacerse en la escuela, produciéndose auténticas lagunas si la institución escolar descuida un campo educativo, aunque se trate de valores básicos, tradicionalmente transmitidos en el ámbito familiar. No está nada claro que la institución escolar deba ser la única responsable a la hora de enseñar el valor de la honradez o la importancia del respeto a los demás, mientras el resto de las instituciones sociales se inhibe tranquilamente, considerando que la escuela es la única responsable del mantenimiento de esos valores. Como ya he desarrollado en otra publicación, el modero de la educación concebida como libre desarrollo se ha extendido en muchas familias, por efecto de una mala interpretación de las teorías psicoanalíticas, generalizándose entre muchos padres la idea de que no deben corregir a sus hijos, bien para no coartar la creatividad de su libre desarrollo, o bien para evitar los males de un trauma psicológico de consecuencias imprevisibles (Esteve, 2003).[8]

4.1.3. Los nuevos medios de comunicación como fuentes de información alternativas

En los últimos años, la aparición de potentes fuentes de información alternativas, desarrolladas básicamente por los medios de comunicación de masas, y muy particularmente por la televisión e Internet, está forzando y aún forzará más al profesor a modificar su papel como transmisor de conocimientos (Vaillant y Marcelo, 2001). Cada día se hace más necesario integrar en clase la presencia de estos medios de comunicación, aprovechando la enorme fuerza de penetración de

[8] El modelo de la educación como libre desarrollo tuvo su máximo exponente en el libro de Benjamín Spock titulado *Baby and Child Care*, que se estuvo editando desde 1940 hasta 1985, se tradujo a treinta y nueve idimas y vendió más de treinta millones de ejemplares. Sobre el modelo educativo que en él se propone para la educación farniliar, y su crítica, puede leerse Esteve,.J. M. (2003), *La Tercera Revolución Educativa, pp. 134-151.*

los materiales audiovisuales. El profesor que pretenda mantenerse en el antiguo papel de única fuente de transmisión oral de conocimientos tiene la batalla perdida. Además, desde los conocimientos adquiridos en estas fuentes de información alternativas, el alumno dispone de otros materiales con los que discutir la información recibida. El profesor debe reconvertir su trabajo en clase hacia la facilitación del aprendizaje y la orientación del trabajo del alumno. Intentar una lección magistral sobre un tema del que previamente los alumnos se han informado
a través de la televisión o Internet es enfrentarse a un fracaso estrepitoso. La capacidad de motivación de una presentación de televisión o de aprendizaje electrónico no puede ser igualada por una exposición oral del profesor. El profesor se enfrenta ahora a la necesidad de integrar en su trabajo el potencial informativo de la nuevas TIC, modificando su papel tradicional.

4.1.4. Diferentes modelos educativos en las sociedades interculturales.
Del crisol a la ensaladera

En los últimos treinta años se rompe el consenso social sobre los objetivos que deben perseguir las instituciones escolares y sobre los valores que deben fomentar. Aunque este consenso no fue nunca muy explícito, sí había un acuerdo básico sobre los valores a transmitir por la educación. De esta forma, la educación reproducía núcleos de valores ampliamente aceptados, tendientes a una socialización convergente, basada en la unificación e integración de los niños en la cultura dominante. Es el modelo educativo del "crisol", desarrollado en Estados Unidos por John Dewey cuando a ese país llegaban cientos de emigrantes a los que se trataba de "fundir" en la cultura de raíz anglosajona, basada en la idea de la democracia (Dewey 1916).
En el momento actual nos encontramos ante una auténtica socialización divergente: por una parte, vivimos en una sociedad pluralista, en la que distintos grupos sociales, con potentes medios de comunicación a su servicio, defienden modelos contrapuestos de educación, en los que se da prioridad a valores distintos cuando no contradictorios; por otra parte, la aceptación en educación de la diversidad propia de la sociedad multicultural y multilingüe, cada vez más extendida, nos fuerza a la modificación de los materiales didácticos y a la diversificación de los programas de enseñanza. El modelo del crisol ha sido sustituido por el de la "ensaladera", en la que se mezclan diversos ingredientes, con la idea de que cada uno de ellos aporte su toque original a un conjunto que se caracteriza por la diversidad de sus componentes
(Toffler, 1990).
La escolarización del ciento por ciento de nuestra población infantil supone además la incorporación a nuestras aulas de alumnos con sensibilidades culturales y lingüísticas muy diversas y con una educación familiar de base que ha fomentado valores muy distintos desde diferentes subculturas. No es de extrañar, por tanto, el desconcierto y las dificultades de los profesores situados en las zonas geográficas donde la diversidad cultural es más patente: territorios bilingües, zonas suburbanas con población de aluvión, zonas con altas tasas de inmigración...etc. No es casualidad que la guerra del chador en Francia haya

tenido como campo de batalla a las instituciones escolares. Explicita una de las múltiples aporías que enfrentan nuestros profesores en los contextos multiculturales: si se deciden por una enseñanza que defienda la igualdad de la mujer, serán acusados de no respetar la cultura originaria de las niñas musulmanas y de pretender imponerles los valores de la cultura dominante; si se deciden por el respeto a sus tradiciones culturales serán acusados de perpetuar la desigualdad entre los sexos, permitir el machismo y producir en las niñas una educación para la sumisión y la subordinación al varón. Simplemente, no hay consenso sobre los modelos culturales que orienten la acción educativa, y esto supone colocar al docente ante la permanente posibilidad de ser puesto en cuestión.

Cada vez más, el profesor se encuentra en clase con los diferentes modelos de socialización que coexisten en una sociedad multicultural y multilingüe. El censo escolar de 1983 recogía en Londres la presencia de 50.000 niños escolarizados que hablaban en sus casas una lengua distinta del inglés, contabilizándose hasta 142 lenguas diferentes, siendo las tres más importantes el bengalí, turco y gujratí (I.L.E.A.,1985).

El momento actual exige del profesor pensar y explicitar sus valores y objetivos educativos. El proceso de socialización convergente en el que se afirmaba el carácter unificador de la actividad escolar en el terreno cultural, lingüístico y de comportamiento ha sido barrido por un proceso de socialización netamente divergente que obliga a una diversificación en la actuación del profesor; y esto, no sólo por efecto de la emigración, sino también por el fortalecimiento del sentimiento de la propia identidad en diversos grupos minoritarios autóctonos y en diferentes subculturas. Echar un vistazo a una clase de enseñanza secundaria en una escuela de las afueras de una gran ciudad equivale a observar a diferentes elementos integrantes de las más variadas tribus urbanas: rockeros, punkies, raphtas, nuevos románticos, skinheads... Y debajo de cada una de esas modernas tribus no sólo hay una peculiar manera de vestir, hay también una concepción de la vida orientada desde la perspectiva de un conjunto de valores específicos. Sin embargo, no es fácil para el profesor entender a los alumnos que las componen, ya que esas subculturas y tribus urbanas, nacen, florecen y desaparecen cada vez a un ritmo más rápido.

Algunos profesores añoran los buenos y felices tiempos en los que sólo accedían a las aulas, sobre todo en la enseñanza secundaria, los niños de clase media y alta. El hecho de que, por primera vez en nuestra historia, en los últimos treinta años, se haya logrado la escolarización plena del 100% de la población infantil, ha borrado la ventaja de la uniformidad que suponía el acceso a la enseñanza de una elite social, tanto más restringida cuanto más se avanzaba en los distintos escalones del sistema escolar. En el momento actual, muchos profesores necesitan criticar su propia mentalidad para aceptar la presencia en las aulas de niños formados en sus primeros años en procesos de socialización dispares, a veces marginales, y claramente divergentes. En muchos casos, además, el docente debe asumir labores educativas básicas

de las que el alumno ha carecido en el medio social del que proviene. Esto hace que, ante la diversidad, se diversifique, necesariamente, la labor a desarrollar en la función docente. No es exagerado afirmar que la labor del profesor de primaria

que enseña en medios sociales desfavorecidos está más cercana al trabajo tradicional de un asistente social que al rol tradicional de un profesor.
Los problemas educativos de la socialización divergente plantean al profesor nuevas situaciones difíciles de resolver. Como ya señalaba Merazzi al comenzar el proceso de cambio social (1983), ahora es importante preparar a nuestros docentes para asumir situaciones conflictivas. Entre tanto, es injusto reprocharles socialmente que no estén a la altura de los desafíos que plantea un mundo en rápida transformación, especialmente si no disponen de los medios que ellos necesitan para afrontarlos.

4.1.5.La necesidad de elaborar nuevas estregáis de aula ante la presencia de modelos educativos contrapuestos.

En los últimos treinta años, y en buena medida por la ruptura del consenso sobre la educación, han aumentado las contradicciones del profesor en el ejercicio de la función docente, ya que no se ha logrado todavía integrar en las escuelas, sin mayores conflictos, las numerosas exigencias contrapuestas derivadas del difícil equilibrio que se pretende mantener entre los valores de modelos educativos diferentes. De esta forma, elija el profesor el modelo educativo que elija, siempre podrá verse contestado desde la postura de quienes defienden otros modelos educativos. y esto vale tanto en el aspecto valorativo como en el terreno metodológico. No son de extrañar, por tanto, las disputas en los claustros, las críticas entre diferentes grupo de profesores, o la perplejidad de muchos de ellos al encontrarse atrapados en situaciones y actuaciones educativas con las que distan mucho de identificarse.
El problema se agudiza, además, cuando el profesor no ha hecho una elección clara y consciente del tipo de educación que desea producir, y pretende ejercer su profesión sin definir explícitamente qué valores le parecen educativos, cuáles va a fomentar y cuáles otros, por el contrario, desea inhibir o combatir abiertamente. Al menos, el profesor que ha perfilado una línea clara de educación, aunque sea contestado, tiene la salvaguarda de saber lo que busca y lo que pretende y, habitualmente, en el esfuerzo de explicitación y objetivación de sus modelos educativos, suele elaborar un armazón suficientemente coherente, desde sus propias opciones, como para defender su actuación ante las críticas externas. Por ello, como veremos más adelante, la definición de la propia identidad profesional se hace ahora más necesaria que nunca.
Siempre la educación ha exigido la búsqueda de un difícil equilibrio entre aspiraciones contrapuestas. El profesor se encuentra frecuentemente con la necesidad de compaginar diversos roles contradictorios, que le exigen mantener un equilibrio muy inestable en varios terrenos. Así, nos encontramos con la exigencia social de que el profesor desempeñe un papel de amigo, de compañero y de ayuda al desarrollo del alumno, que es incompatible con las funciones selectivas y evaluadoras que también se le encomiendan El desarrollo de la autonomía de cada alumno puede ser incompatible con la exigencia de integración social, cuando ésta implica el predominio de las reglas del grupo, o cuando la institución escolar funciona al dictado de las exigencias sociales, políticas o económicas del momento. Se trata de viejas contradicciones, inscriptas

quizás en la esencia misma del quehacer docente, pero, en el momento actual, el cambio acelerado del contexto social ha acumulado las contradicciones de los sistemas educativos, pues, como señalaba Faure (1973), por primera vez en la historia, la sociedad no pide a los educadores que preparen a las nuevas generaciones para reproducir los estilos de vida de la sociedad actual, sino para hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que aún no existe.

4.1.6. Depreciación de la rentabilidad social de la educación

En los últimos treinta años -como ya se ha comentado- ha cambiado radicalmente la configuración del sistema educativo, pasando de una enseñanza de elite, basada en la selectividad y la competencia, a una situación de educación universal y comprensiva, mucho más flexible e integradora. Sin embargo, el aumento del número de egresados hace que nuestra sociedad no pueda asegurar ahora en todas las etapas del sistema educativo un trabajo acorde con el nivel de titulación alcanzado por el alumno. Así ha descendido, al mismo tiempo, la motivación del alumno para estudiar y la valoración que hace la sociedad del sistema educativo, pero, sobre todo, la que hacen los padres de los alumnos. Mientras que, hace treinta años, una titulación académica aseguraba un estatus social y unas retribuciones económicas acordes con el nivel obtenido, en el momento actual los títulos académicos no aseguran el futuro de los hijos. Simplemente porque, aunque a todos nos parece bien la extensión de la enseñanza obligatoria, nadie parecía haberse parado a pensar que, en una sociedad de mercado, cualquier cosa pierde valor cuando la tiene todo el mundo[9]. Hace treinta años, un título de enseñanza secundaria aseguraba un buen trabajo con un buen sueldo, simplemente por que eran muy pocos quienes tenían ese grado académico. En la sociedad actual, ni siquiera un título universitario garantiza el futuro de los hijos; por tanto, los padres ya no tienen la confianza ciega de antaño en el sistema educativo.
De esta forma, la evolución del contexto social ha hecho cambiar el sentido mismo de las instituciones escolares, con la consiguiente necesidad de adaptación al cambio por parte de alumnos, profesores y padres, que deben cambiar su mentalidad respecto de lo que, ahora, pueden esperar del sistema de enseñanza. obviamente, como señala Ranjard (1984), es absurdo mantener en una enseñanza masificada los objetivos de un sistema diseñado para una enseñanza de elite y, en este sentido, por la fuerza de los hechos, los sistemas de educación se han diversificado y vuelto más flexibles; pero, ahora, sobre todo en términos de rentabilidad social, no podemos esperar de ellos los resultados que se obtenían en la antigua configuración de sistemas que atendían a una elite, tanto más restringida cuanto más se avanzaba en los escalones selectivos del sistema.

4.1.7. El juicio social al profesor y la crítica generalizada al sistema de enseñanza.

---

[9] Naturalmente nos referimos a valor de mercado. La formación tendrá siempre un valor en términos de desarrollo humano, pero en nuestra sociedad actual, muchos padres preferirían algo menos de valor formativo a cambio de algo más de valor de mercado.

En buena medida por la situación descripta en el punto anterior, se ha modificado el apoyo del contexto social hacia los sistemas educativos. Por una parte, el sistema educativo ha defraudado a los padres con respecto al futuro de sus hijos, por otra, la realidad ha demostrado que su extensión y masificación tampoco ha producido los resultados que se esperaban respecto de la igualdad y la promoción social de los más desfavorecidos, probablemente, no tanto por culpa del sistema educativo, sino por la existencia de otros mecanismos selectivos del sistema social El resultado ha sido la retirada del apoyo unánime de la sociedad y el abandono de la idea de la educación como promesa de un futuro mejor. Buena parte de la sociedad, algunos medios de comunicación e incluso algunos gobernantes, han llegado a la conclusión simplista y lineal de que los profesores, como responsables directos del sistema de enseñanza, son también los responsables directos de cuantas lagunas, fracasos, imperfecciones y males hay en él.

Como han señalado Patrice Ranjard (1984) en Francia y Martin Cole (1985, 1989) en Inglaterra, la valoración negativa del profesor como chivo expiatorio y responsable universal de todos los males del sistema es uno de los signos de nuestro tiempo. Mientras que hace treinta años, los padres estaban dispuestos a apoyar al sistema de enseñanza y a los docentes ante las dificultades del proceso de aprendizaje y de la educación de sus hijos, en el momento actual encontramos una defensa incondicional de los alumnos, sea cual sea el conflicto y sea cual sea la razón que asista al profesor. Paradójicamente, la falta de apoyo y de reconocimiento social de su trabajo comenzó a hacerse patente a mediados de la década de 1980 en los países que, por aquella época, iban alcanzando los mejo res logros en el desarrollo de sus sistemas educativos.

Desde el sistema educativo francés, Ranjard (1984) resumía el contenido de su interesante ensayo *Los enseñantes perseguidos*, afirmando que los docentes, cuando se habla de su trabajo, se sienten agredidos v viven, colectivamente, bajo el imperio de un auténtico sentimiento de persecución. Este sentimiento, según Ranjard, no carece de fundamentos objetivos, ya que "los enseñantes son perseguidos por la evolución de una sociedad que impone profundos cambios en su profesión". Y no sólo han aparecido cambios que afectan al papel del profesor, también en el contexto social en donde se ejerce la docencia se han modificado las expectativas, el apoyo y el juicio sobre los enseñantes de ese contexto social.

Martin Cole (1985), desde la perspectiva del sistema educativo inglés, nos hablaba de lo que él llama *el juicio social contra el profesor*, en un trabajo que lleva el significativo título de: "Una crisis de identidad: los profesores en una época de cambios políticos y económicos". Como ejemplo, cita la intervención de Margaret Thatcher, en la televisión británica, inculpando a los profesores y al sistema de enseñanza, al considerar que el abandono de los valores tradicionales de la educación británica estaba detrás de los actos vandálicos de los hinchas ingleses en el estadio Heysel de Bruselas.

El juicio social contra el profesor se ha generalizado. Desde los políticos con responsabilidad en materia de enseñanza y los medios de comunicación hasta los propios padres de los alumnos, todos parecen dispuestos a considerar al profesor como el principal responsable de las múltiples deficiencias y del general

desconcierto de un sistema de enseñanza fuertemente transformado por el cambio social y del que, los enseñantes, son, paradójicamente, las primeras víctimas.
De hecho, la valoración de la labor del profesor en su puesto de trabajo sólo se realiza en un sentido negativo. Si un profesor hace un trabajo de calidad dedicándole un mayor número de horas extras de las que configuran su jornada laboral, pocas veces se valora expresamente este esfuerzo supletorio; sin embargo, cuando la enseñanza fracasa, a veces por un cúmulo de circunstancias ante las que el profesor no puede operar con éxito, el fracaso se personaliza inmediatamente, haciéndolo responsable directo de todas las consecuencias. Si todo va bien, los padres piensan que sus hijos son buenos estudiantes. Pero, si van mal, piensan que los profesores son malos educadores.

4.1.8. Una cuestión ideológica: La valoración social del profesor en una sociedad materialista

Se ha modificado, igualmente, la consideración social del profesor.
Aún no hace muchos años se reconocía tanto al maestro y mucho más al profesor de secundaria con titulación universitaria, un estatus social y cultural elevado. Se estimaba en ellos su saber, su abnegación y su vocación. Sin embargo, en el momento actual, nuestra sociedad tiende a establecer el estatus social sobre la base del nivel de ingresos. Las ideas de saber, abnegación y vocación han caído en picada en la valoración social. Para muchos padres, el que alguien haya elegido ser profesor no se asocia con el sentido de una vocación, sino como una coartada de su incapacidad para "hacer algo mejor", es decir para dedicarse a otra cosa en la que se gane más dinero. Por eso el salario de los profesores se convierte en un elemento más de la crisis de identidad que los afecta.
Al mismo tiempo, el aumento del nivel cultural medio de la población hace que los docentes ya no sean el referente cultural de antaño, cuando el maestro era una figura social relevante, sobre todo en el medio rural, o cuando los profesores de secundaria eran, a menudo, figuras literarias y científicas sobre las que pivotaba la vida cultural de muchas ciudades. Hace treinta años. los docentes eran unánimemente respetados y socialmente considerados. Sin embargo, en el momento actual, extendidos los valores del filisteísmo, pocas personas están dispuestas a valorar el saber, la abnegación en el trabajo con niños y adolescentes o el cultivo callado de las ciencias. Extendida la consigna contemporánea de "buscad el poder y enriqueceos", el profesor aparece ante la mentalidad de mucha gente como un pobre tipo que no ha sido capaz de buscar otra ocupación mejor retribuida. Interiorizada esa mentalidad, muchos profesores abandonan la docencia buscando su promoción en otros campos. No es de extrañar que cunda la desmoralización y que en los países más desarrollados, como Francia, Alemania, Suecia e Inglaterra, donde hay otras alternativas laborales, empiece a escasear el profesorado y a hacerse difícil el reclutamiento de jóvenes en ciertas especialidades. Si no se mejora su imagen social y la valoración que la sociedad hace de su trabajo, y no se promociona salarialmente a

los profesores en *el interior de la docencia*[10], la batalla de las reformas de nuestros sistemas de enseñanza podemos darla por perdida en manos de un ejército desmoralizado. Es indiscutible la primacía de la motivación del personal sobre la abundancia de medios materiales.

4.2. Cambios en el contexto del aula

4.2.1. La necesidad de revisar los contenidos curriculares

El extraordinario avance de las ciencias y las variaciones en las demandas sociales exigen un cambio en profundidad de muchos de los contenidos curriculares. Por poner sólo un ejemplo, se puede citar la desaparición del francés, considerado en los años sesenta como la segunda lengua, mayoritaria en nuestro sistema de enseñanza, y en el momento actual prácticamente barrido por la demanda del inglés.

No se trata sólo, como siempre se ha dicho, de que el profesor deba poner al día las materias que explica para no reproducir unos conocimientos desfasados; sino que, mucho más allá, en el momento actual, el dominio de cualquier materia se hace extraordinariamente difícil hasta el punto de afectar la seguridad del profesor en sí mismo. ¿Quién puede estar seguro, en el momento actual, de enseñar lo último conocido? o, peor aún, ¿quién podría estar seguro de que lo que enseña no podría ser sustituido por otros conocimientos más útiles para esos alumnos a los que estamos intentando preparar para una sociedad que aún no existe?[11] El deseo de incorporar nuevos contenidos que se perfilan como imprescindibles para la sociedad futura tiene como límite la necesidad de seleccionar y de abandonar algunos de los contenidos tradicionalmente transmitidos por las instituciones escolares.

La incorporación de nuevas materias, planteadas como auténticas demandas sociales, como es el caso de la informática, ha de suponer cambios o diversificaciones en el contenido del currículo. Aquí aparece otra de las razones que, con mayor peso, avala la oportunidad de las reformas que se plantean en nuestros sistemas educativos.

Sin embargo, desde la perspectiva de las actitudes del profesor no deben extrañarnos inseguridades y desconfianzas ante la modificación de los contenidos curriculares. Algunos se oponen al cambio por pereza, desde una actitud inmovilista, ya que no están dispuestos a abandonar viejos temas que han venido explicando desde siempre y a tener que preparar otros nuevos que ni siquiera se habían desarrollado cuando ellos concluyeron sus estudios. Otros observan con recelo los cambios curriculares, temiendo que detrás del abandono del francés, del latín y del griego, ya situados come asignaturas decorativas, se siga una política de abandono de las humanidades, convirtiendo a nuestro sistema de enseñanza

---

[10] "'En este sentido hay que resaltar las indicaciones desarrolladas en el informe europeo sobre la profesión docente, que ha dedicado sus volúmenes III y IV a la propuesta de medidas para mejorar la valoración social y salarial de los docentes .Véase *The teaching profesión in Europe: Profile, trend and concerns,* Report III: Working conditions and pay, y *Keeping Leaching attractive for the 21st century*, Report IV, European Commision, Eurydice, 2004.

[11] sobre la falta de sentido de muchas de las materias que se explican en las aulas puede consultarse el resultado de una investigación financiada por el Ministerio de Educación de España en: Vera, J. y Esteve, J. M. (2000), *Un examen a la cultura escolar.*

en un sumiso servidor de las demandas económicas y profesionales del sistema productivo.
El buen funcionamiento de los sistemas de formación permanente del profesorado debe garantizar una adecuada comprensión de los objetivos y de las reformas curriculares que se proponen, fomentando el cambio metodológico imprescindible para enfrentar los nuevos problemas que ahora enfrenta el docente en el aula, y evitando la desinformación y la inseguridad de los profesores ante los cambios que se nos imponen por las nuevas exigencias del contexto social y por las reformas promovidas desde el contexto político y administrativo.

4.2.2. La necesidad de modificar las condiciones de trabajo en las escuelas y los planteamientos metodológicos en el interior de las aulas

La incorporación masiva de todos los alumnos a las aulas, propia de la generalización de la escolaridad obligatoria, hace que los sistemas escolares mantengan allí a un cierto número de alumnos con serias dificultades para seguir el ritmo de la enseñanza, a alumnos con serias lagunas de aprendizaje y a otros que declaran abiertamente que no quieren estar en clase. Muchos profesores, sobre todo en el nivel secundario, identifican a estos niños como causantes de todos los problemas del aula, y fundamentalmente de la indisciplina y la violencia escolar. Normalmente, estos profesores argumentan que, con esos niños, las clases se hacen imposibles, los acusan de colapsar la enseñanza y aseguran que con ellos no hay nada que hacer. En parte tienen razón: el tipo de enseñanza que quieren usar es absolutamente imposible con esos niños; también les doy la razón cuando afirman que esos niños rompen todos sus esquemas de enseñanza, haciéndolos fracasar estrepitosamente. El problema está en que, por su formación inicial, sólo son capaces de entender un esquema y una estrategia para enfocar la enseñanza: el modelo de clase expositiva con el que ellos mismos han sido formados. La reacción de los profesores con un menor compromiso educativo es volver a excluir a los alumnos más conflictivos para poder obtener éxito con la única estrategia de enseñanza que saben utilizar. Desde este Planteamiento, no están dispuestos a secundar el esfuerzo de los sistemas educativos que están intentando ahora, por primera vez en la historia, dejar de emplear la pedagogía de la exclusión, acabando con la idea de que estudiar es un privilegio y que los alumnos maleducados o sin cualidades deben dejar las plazas escolares a otros mejor dotados. En los últimos treinta años del siglo XX, los sistemas educativos cortaron la tradición excluyente con la que funcionaban las instituciones de enseñanza, proponiendo una nueva concepción de los sistemas educativos, en los que se pretende retener en sus aulas a toda la población infantil. El primer esfuerzo, de carácter cuantitativo, ya se ha completado en los países más desarrollados; ahora, para conseguir una educación de calidad en la nueva situación, necesitamos planificar una formación de profesores adecuada para que los docentes puedan atender con éxito a esos niños que plantean nuevas dificultades en el interior del aula, e igualmente, extender las estrategias didácticas y las nuevas formas de trabajo que son necesarias para atender a estos niños: ahí está la clave del nuevo desafío de calidad para los sistemas educativos. Una buena parte de nuestros fracasos escolares proviene del intento de seguir

enseñando con los antiguos esquemas didácticos de la educación selectiva en una situación en la que ya no podemos suponer que los alumnos estén motivados o tengan los conocimientos previos que se les debería suponer.
En esta nueva etapa, el trabajo de los profesores es mucho más difícil de lo que ha sido nunca. Frente a una situación anterior en la que el profesor daba una clase expositiva, con un nivel de conocimientos marcado de antemano, porque se suponía una cierta homogeneidad entre los alumnos según el grado escolar, la situación actual hace que la mayor parte de los profesores se enfrenten a un grupo de alumnos realmente muy diferentes entre sí. Ahora, afrontar una clase heterogénea plantea numerosos problemas al profesor, que debe ajustar y reorganizar su metodología didáctica. Carol Tomlinson (2001), en su libro *El aula diversificada*, propone como estrategia general la del “think versus sink approach”, es decir, plantearse "pensar en lugar de hundir" al alumno que no tiene los conocimientos que se le suponen. En su libro podemos encontrar estrategias prácticas para organizar una clase en la que el profesor tiene que trabajar con alumnos de diferentes niveles de aprendizaje y de diferentes aptitudes e intereses.
Los antiguos maestros de las escuelas unitarias rurales hacían diversificación curricular cada día, o tal como dice Tomlinson, hacían una "clase diferenciada". Y esto suponía partir del hecho de que en el aula había niños de niveles muy diferentes, a los que había que atender simultáneamente. Para hacerlo, los maestros de las escuelas unitarias partían de un principio básico: preparar sus clases programando no lo que ellos iban a hacer el día siguiente, sino lo que los alumnos iban a hacer el día siguiente. Es decir, planificar la educación en términos de las *actividades de aprendizaje* que deben realizar los alumnos, y no en términos de las *actividades de enseñanza* que va a desarrollar el profesor.
En definitiva, el objetivo final es que el alumno aprenda, y esto puede lograrse con múltiples actividades de aprendizaje, algunas de las cuales no exigen una actividad de enseñanza directa por parte del profesor. Este cambio, aparentemente poco relevante, supondría una modificación radical y muy positiva en las estrategias docentes de una gran parte de esos profesores que dicen estar sobrepasados ante la diversidad de sus alumnos. La formación permanente de profesores tendría que centrarse en una formación específica de reciclaje para conseguir que éstos, formados para el antiguo sistema académico, puedan hacer frente a los requerimientos de la masificación y democratización de la enseñanza, que exige de los profesores una labor mucho más educativa y mucho menos académica. Son los alumnos los que tienen que aprender. Ellos sólo aprenden cuando se implican en una actividad de aprendizaje; por tanto, hay que programar para ellos actividades de aprendizaje. El discurso expositivo puede ser una actividad de aprendizaje, Pero los alumnos se implican más fácilmente en esas actividades cuando, tras una introducción del profesor que marca el sentido de la actividad a realizar, son ellos quienes la realizan. Además, los maestros de las escuelas unitarias utilizaban como recurso didáctico una estrategia tan antigua como el *aprendizaje mutuo.* El principio es igualmente sencillo y avalado por el sentido común.
Ante la imposibilidad de supervisar simultáneamente a distintos grupos que trabajan con diferentes niveles en el interior de la misma sala de clase, empleaban a los alumnos más avanzados para ayudar y supervisar a los pequeños grupos

que aprendían en niveles inferiores. Esta actividad, aparentemente sencilla, implica una serie de valores educativos y organizativos muy importantes: para empezar ocupa a los más avanzados en una tarea de ayuda y de solidaridad con los más lentos; sirve de repaso y afianza el conocimiento de los más avanzados, ayudándolos además en el esfuerzo por explicar algo, a encontrar nuevas relaciones del saber adquirido; da valor ante el grupo a los niños que dominan un aprendizaje; ofrece a los más atrasados una explicación hecha por un compañero que tiene muy recientes las dificultades que él tuvo para aprenderlo y que es capaz de traducir a las claves de su propio lenguaje la organización de lo aprendido; divide a la clase en grupos más manejables; y, naturalmente, permite trabajar en grupos simultáneos con tantos niveles de aprendizaje como sea preciso.

La formación permanente de profesores, planificada desde el contexto político y administrativo, debería centrarse en el desarrollo de estas nuevas estrategias de enseñanza, permitiendo a toda una generación de profesores que comenzó trabajando en un sistema de enseñanza que ya no existe, acomodarse a las exigencias educativas de una enseñanza no selectiva, centrada en la formación de los alumnos v no en su exclusión del sistema educativo.

Dar calidad a la educación, hoy, supone elevar la calidad del trabajo educativo manteniendo a todos los niños en las aulas; no puede significar elevar la calidad de los que queden después de volver a marginar a los que tienen dificultades, a los niños más conflictivos, a los que no pueden seguir el ritmo de trabajo de otros compañeros, a los que no tienen otro sitio al que ir ni otra fuente de cultura y valores que la escuela. Frente a los profesores que añoran el viejo sistema selectivo, en el que sus clases eran mucho más fáciles, porque sólo tenían que preocuparse de preparar una disertación académica, ya han ido elaborándose experiencias de integración y de diversificación curricular capaces de elaborar respuestas prácticas, en un sistema complejo pero factible, capaz de atender a todos, a los más avanzados y a los que ni siquiera están preparados para empezar a aprender. Frente a la idea generalizada de que los sistemas educativos no funcionan, yo tengo la percepción contraria: hay equipos que están haciendo maravillas, grupos que elaboran materiales curriculares valiosísimos que han costado cientos de horas de esfuerzo[12] experiencias innovadoras que alcanzan el éxito, grupos de profesores que se implican en su trabajo mucho más allá del cumplimiento razonable del deber. Sin embargo, su trabajo no se da a conocer, queda en el recuerdo de varias generaciones de alumnos y luego se pierde, en general por la falta de continuidad de unos equipos de profesores que pocas veces llegan a trabajar verdaderamente en equipo.

4.2.3. Autoridad y disciplina en la relación educativa

---

[12] La utilización de secuencias de aprendizaje electrónico interactivo (E-learning) aparece como una nueva posibilidad metodológica que ya está modificando muy profundamente las estrategias de trabajo en las aulas. Estoy convencido de que la generalización de su uso solucionará muchos de los problemas que plantea la diversificación curricular. Pueden verse un par de ejemplos en la web de la universidad de Málaga, en las direcciones: http://octaedro.satd.uma.es y en http: / / www-rayos.medicina.uma.es /eao/ paseoRX.htm.

En los últimos treinta años también han cambiado en nuestro sistema de enseñanza, y bastante profundamente, las relaciones entre profesores y alumnos. Hace treinta años había una situación en la que el profesor era generalmente respetado, a veces sobre la base de una relación injusta en la que el docente tenía todos los derechos y el alumno sólo tenía deberes y podía ser sometido a las más diversas vejaciones. En el presente, observamos otra situación, igualmente injusta, en
la que el alumno puede permitirse con bastante impunidad diversas agresiones verbales, físicas y psicológicas, a los profesores o a sus compañeros, sin que en la práctica funcionen los mecanismos de arbitraje teóricamente existentes. Las relaciones en los centros de enseñanza han cambiado, haciéndose más conflictivas, y muchos profesores y claustros no han sabido buscar nuevos modelos de organización de la convivencia y nuevos modelos de orden, más justos y con la participación de todos.
En la realidad, el problema de la violencia en los centros escolares es minoritario, aislado y esporádico. No más que el reflejo, en las instituciones escolares, del ambiente social del barrio o de las grandes ciudades, que también se ha hecho más violento. Sin embargo, psicológicamente, el efecto del problema se multiplica por cinco, llevando a numerosos profesores que nunca han sido agredidos y que probablemente no lo sean nunca, a un sentimiento de intranquilidad, de malestar más o menos difuso, que afecta a la seguridad y confianza de los profesores en sí mismos (Melero, 1993).
Kallen y Colton (1980), en el informe que redactaron para UNESCO al comenzar esta situación, relacionaban el aumento de la conflictividad en la enseñanza con el aumento de la escolaridad obligatoria. La idea que defienden es que la violencia institucional que se ejerce sobre los alumnos, obligándolos a asistir a un centro escolar hasta los 16 o los 18 años, acaba exteriorizándose y canalizándose hacia el profesor, como representante más cercano de la institución en la que se los obliga a permanecer, a veces en contra de su voluntad manifiesta. Desde esta perspectiva, habría que considerar que el aumento de la escolaridad hasta los 24 años, previsto en las líneas de convergencia europea para el año 2010, va a suponer un nuevo esfuerzo a los profesores, fundamentalmente en las zonas más desfavorecidas y con mayores tasas de fracaso escolar. En ellas, habrá que diversificar las opciones ofrecidas a los alumnos, con más personal y mejores medios, planteando mapas realistas de zonas de educación compensatoria, para evitar que el aumento de los años de escolaridad suponga, para muchos niños, unos años más de estancia inútil en el sistema escolar convirtiendo a sus profesores en vigilantes de su permanencia formal en la aulas.

4.2.4. La fragmentación del rol docente

Por último, en los pasados treinta años, la actividad del profesor se ha fragmentado con tal diversificación de nuevas responsabilidades que muchos profesores hacen mal su trabajo, no porque no sepan hacerlo mejor, sino porque no tienen tiempo para atender las diversas tareas que se les ha ido encomendando. Además de las clases, deben empeñarse en labores de

administración; reservar tiempo para programar, evaluar, reciclarse, investigar en el aula, orientar a los alumnos y atender a las visitas de sus padres; organizar actividades extraescolares, asistir a claustros, variadas reuniones de coordinación entre seminarios, ciclos y niveles, quizá vigilar edificios y materiales, recreos y comedores.

Al menos siete diferentes trabajos de investigación coinciden en señalar la *falta de tiempo* para atender a las múltiples responsabilidades que se han ido acumulando sobre el profesor como la causa fundamental de su agotamiento. La idea que se repite en todos estos autores es la de que el profesor está sobrecargado de trabajo, y se lo obliga a realizar una actividad fragmentaria, en la que, simultáneamente, debe batirse en distintos frentes, atendiendo a tal cantidad de elementos diferentes que resulta imposible dominar los distintos roles que se le pide que asuma.

La fragmentación del trabajo del profesor es uno de los elementos de los problemas de calidad de nuestro sistema de enseñanza, paradójicamente en una época dominada por la especialización, como requisito imprescindible para la calidad del trabajo. No disponemos de profesores especialistas en diversas materias, notablemente en inglés, física, matemáticas, educación física, educación musical y dibujo. Además los problemas burocráticos de cobertura de las plazas vacantes suponen, con demasiada frecuencia, que en nuestros centros de enseñanza secundaria, un licenciado en lingüística acabe enseñando filosofía, o un matemático se acabe encargando de la química. La mayor parte de las veces a costa de los profesores más jóvenes e inexpertos, que se inician así en la enseñanza en condiciones particularmente difíciles.

4.3. Cambios en el contexto político y administrativo.

4.3.1. Los sucesivos intentos de reforma de los sistemas educativos.

Se supone que desde el contexto político y administrativo debían haberse ido tomando medidas legislativas para adaptar los sistemas educativos a los nuevos retos planteados por esa avalancha de cambios sociales que tan profundamente han modificado los objetivos del sistema educativo, el funcionamiento de las aulas y el tipo de alumnos que ahora acceden a ellas. Sin embargo, las inercias de los sistemas v los costos políticos a asumir en cualquier reforma educativa han hecho que, en la mayor parte de los países, no se tomaran medidas para solucionar los nuevos problemas más que cuando ya eran evidentes y llevaban varios años enfrentándose desde la provisionalidad v la buena voluntad de los docentes más creativos e innovadores. Entre las inercias del sistema no puede ocultarse la actitud conservadora de muchos docentes que, sin entender los profundos cambios que estaban sucediendo en la sociedad del conocimiento, pretendían continuar trabajando en las aulas como si nada hubiera cambiado en los últimos treinta años, intentando mantener las mismas estrategias didácticas y enfrentar las nuevas reformas con escasa cooperación, cuando no con un enfrentamiento declarado.

Tampoco puede ocultarse que muchas de las reformas educativas se han hecho exportando legislaciones elaboradas en otros países, y que se adaptaban mal a las estructuras, las costumbres y la cultura docente del país al que se intentaban

aplicar. Quizá, la crítica más importante que cabe hacer al contexto político y administrativo es la de no haber conseguido explicar a los profesores el sentido y la necesidad de las reformas legislativas que se emprendían, hasta lograr su colaboración; sin caer en la cuenta de que finalmente son los docentes quienes deben instrumentarlas (Robalino, 2005). La falta de realismo de algunos intentos de reforma ha exigido elaborar legislaciones complementarias para adaptarlas sobre la marcha a las dificultades que iban surgiendo en el proceso de aplicación, de tal forma que la impresión de cambio continuo en los marcos legislativos contribuyó a aumentar el desconcierto de los profesores. La consideración de los sistemas educativos como auténticos sistemas (conjuntos de elementos interrelacionados), y el estudio simultáneo de los tres contextos que generan el cambio educativo (contexto social, contexto político-administrativo y contexto del aula) son imprescindibles para diseñar normativas políticas acertadas que no exijan modificarlas sobre la marcha (Vaillant, 2005).

4.3.2. Diseño de políticas de formación inicial y permanente del profesorado

A pesar de que nuestra sociedad exige a los docentes que asuman los nuevos papeles y que enfrenten los nuevos retos que hemos descrito, aceptando trabajar en unas situaciones de enseñanza mucho más complejas, en muchos países no se ha cambiado la formación inicial que los profesores reciben para hacer frente a estas nuevas exigencias. En muchas ocasiones, los profesores de primaria siguen siendo formados en los viejos modelos normativos, a los que no se han incorporado los descubrimientos de los últimos treinta años de investigación en didáctica y psicología del aprendizaje. En algunos países, los profesores de secundaria se forman en facultades universitarias que pretenden hacer académicos o investigadores especialistas, y que, ni por asomo, se plantean formar profesores. No es de extrañar, por tanto, que sufran auténticos "choques con la realidad" al pasar sin mayor preparación de la investigación sobre química inorgánica o de su tesis de licenciatura sobre un tema de alta especialización, a plantearse cómo ilusionar a cuarenta niños de un barrio conflictivo en los conocimientos más elementales de la química o la filosofía.
Como resultado de este aumento de exigencias sobre los profesores se ha producido un aumento de la confusión respecto a la capacitación que el profesor necesita, y respecto de la compleja y extensa función que se le encomienda (Goble y Porter, 1980). Por ello, Merazzi (1983) defendía la tesis de que, en las actuales circunstancias, uno de los aspectos más importantes de la competencia social de los enseñantes es la capacidad para asumir situaciones conflictivas, planteándose como una nueva exigencia de la formación de profesores el prepararlos para asumir y mediar en situaciones de conflicto. Siguiendo esta idea, en los últimos años se han desarrollado diversas metodologías de formación de profesores para desarrollar destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas (Esteve, 1986, 1989[a], 1989b).
Vale la pena, pues, concluir estas reflexiones con algunas ideas sobre las líneas maestras para reconstruir la identidad de los docentes y diseñar procesos de formación de profesores que respondan a las exigencias de los cambios descriptos.

5. Formar docentes para enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento

5.1. Cuatro grandes objetivos para la formación de profesores

Los planteamientos tradicionales parten de un objetivo único en el que se concentran todos los esfuerzos de la formación inicial de profesores. Se trata de ofrecer al futuro profesor un conocimiento profundo y sólido de los contenidos de las materias científicas que posteriormente ellos van a explicar. Nada más. El resto se fía a la suposición, científicamente demostrada como falsa, de que el candidato debe tener "cualidades adecuadas para la enseñanza". Setenta años de investigación pedagógica demostraron que no existen tales cualidades, que los buenos profesores no tienen un perfil de personalidad determinado que los hace buenos profesores, sino que, por el contrario, son tan diversos entre sí respecto de sus cualidades personales como lo son los profesionales de cualquier otro sector (Esteve, 1997). Además, por muy lógico y evidente que parezca, tampoco hay una lista de cualidades específicas que permitan obtener éxito en la enseñanza. Cuando se investigó en serio la cuestión, las diversas listas no ofrecían denominadores comunes y los supuestos rasgos de personalidad que permitirían dominar la enseñanza se difuminaban y desaparecían, dejándonos como única pista varias referencias coincidentes en la capacidad de entender y analizar las complejas situaciones sociales en las que se construye la enseñanza. La investigación nos llevó entonces a una perspectiva situacional de la formación de profesores, adoptando enfoques ecológicos que seguían los planteamientos de las ciencias de la naturaleza. En efecto, la ecología nos advierte que un *sistema* funciona siempre sobre la base de delicados equilibrios entre los elementos interrelacionados en dicho sistema. Por esa razón es posible que un profesor con las mismas cualidades personales, obtenga éxito en una determinada situación de enseñanza y fracase estrepitosamente en otra. Las situaciones son diferentes, como lo son los distintos sistemas que funcionan en diferentes contextos sociales o educativos. Una clase de preescolar constituye un sistema ecológico tan distinto de una clase universitaria que no cabe esperar que los recursos a poner en juego por dos profesores en uno y otro contexto hayan de tener denominadores comunes. Sin embargo, en estos dos contextos tan distintos, ambos profesores deben tener en común la capacidad para entender la situación específica en la que enseñan, para valorar la influencia de los cambiantes elementos que rigen la vida de uno y otro grupo social, y la capacidad para elegir adecuadamente los recursos que deben emplear en cada momento al orientar el aprendizaje de los alumnos. Desde esta perspectiva, la formación de profesores adopta un enfoque situacional -que constituye la base de preparación del docente para enfrentar y profesionalizar el cambio social-, en el que se considera prioritaria la capacidad para analizar distintas situaciones de interacción, y la adquisición de destrezas

sociales relevantes para encauzar las complejas dinámicas sociales en diferentes grupos humanos.
Es obvio que el dominio de las materias científicas que el profesor va a enseñar constituye la base imprescindible sin la cual es imposible construir una formación de profesores sólida. Además, considero que esta formación científica no debe reducirse a los rudimentos de las ciencias, pensando que no hacen falta conocimientos extraordinariamente sólidos para enseñar luego a niños de primaria o de secundaria. Desde luego que defiendo una formación científica amplia y de nivel universitario, con una visión humanista de las ciencias, capaz de entender no sólo los conocimientos científicos básicos, sino, sobre todo, el valor humano del conocimiento que transmitimos a los estudiantes. Sin embargo, no puedo estar de acuerdo con determinados enfoques universitarios que incluyen en la formación de profesores aspectos metodológicos o planteamientos muy especializados que pueden resultar imprescindibles para el científico, pero que son irrelevantes para el futuro profesor. Considero que todo profesor de historia debe tener una formación sólida sobre la historia de las antiguas civilizaciones de Egipto, de forma tal que comprenda las aportaciones fundamentales de éstas a la historia de la humanidad, su influencia sobre otras civilizaciones y la herencia que los sistemas egipcios de organización social y sus espléndidas obras de arte nos han legado, pero me parece improcedente intentar formar profesores con cursos especializados de paleografía egipcia, escritura simbólica, epigrafía o arqueología, siguiendo la argumentación que defienden algunos profesores universitarios de que sin esas materias es imposible entender cabalmente la cultura egipcia.
Para ayudar a los futuros profesores a cumplir estas metas, es necesario organizar nuestros sistemas de formación de tal manera que consigan cubrir cuatro objetivos esenciales en los que el profesor se juega el éxito o el fracaso en la enseñanza.

5.1.1. Elaborar la propia identidad profesional

El primer objetivo consiste en elaborar la propia identidad profesional. Esto implica conseguir que el futuro docente cambie de mentalidad, desde la posición del alumno que ha sido durante todo el proceso de su propia formación, hasta ser capaz de asumir en solitario las responsabilidades en las que consiste el trabajo cotidiano en las aulas. Y aquí aparecen los primeros problemas, porque hay docentes que no entienden el verdadero sentido de su trabajo. Las dificultades suelen ser distintas para unos y otros.
Para algunos, sobre todo en la primaria, el peor problema es la idealización: se enfrentan a la enseñanza con una imagen en la que predominan los modelos idealizados sobre lo que el buen profesor "debe hacer", lo que “debe pensar" y lo que "debe evitar", pero sin aclarar en términos prácticos cómo actuar, cómo enfocar los problemas reales y cómo eludir las dificultades más comunes. Han aprendido, mejor o peor, los contenidos de enseñanza a transmitir, pero no saben cómo organizar una clase, ni cómo ganarse el derecho a ser escuchado (González Sanmamed, 1994). Así, han aceptado en su interior, como dogma de fe, la importancia de la motivación para el aprendizaje significativo: "el buen profesor debe motivar a sus alumnos", pero nadie se ha preocupado de que aprendieran de

forma práctica diez técnicas específicas de motivación. Por estos caminos, al llegar al trabajo práctico en la enseñanza, el profesor novato se encuentra con que viene más claro lo que no quiere hacer en clase que lo que va a hacer cuando no haga eso que ha decidido no repetir. Tiene un modelo de profesor ideal, pero no sabe cómo hacerlo realidad, ya que en pocos centros de formación se trabajan las destrezas sociales prácticas que le permitirían tener confianza en sí mismo. Tiene claro lo que debería hacer en clase, pero no sabe cómo hacerlo. El choque .con la realidad (Vonk, 1983; Veenman, 1984) dura dos o tres años; en ellos el profesor tiene que solucionar los problemas prácticos que implica entrar en una clase, cerrar la puerta y quedarse a solas con un grupo de alumnos. En este aprendizaje por ensayo y error, uno de los peores caminos es el de querer responder al retrato robot del profesor ideal; quienes lo intentan descubren la ansiedad de comparar, cada día, las limitaciones de una persona de carne y hueso con el fantasma etéreo de un estereotipo ideal. Desde esta perspectiva, si las cosas salen mal es porque *yo* no valgo, porque *yo* no soy capaz de dominar la clase, y, de esta forma, los profesores se ponen a sí mismos en cuestión. A veces, cortan los canales de comunicación con los compañeros que podrían ayudarles: ¿cómo reconocer ante otros que *yo* tengo problemas en la enseñanza, si el "buen profesor, no "debe" tener problemas en clase? Como señala Fernández cruz (1995), la identidad profesional se alcanza tras consolidar un repertorio pedagógico y tras un período de especialización, en el que el profesor tiene que volver a estudiar temas y estrategias de clase, ahora desde el punto de vista del profesor práctico, y no del estudiante que se prepara para ser docente.
Para otros profesores, el problema de la identidad profesional es mucho más grave. Como señala Corbalán:

> La inmensa mayoría de los profesores de secundaria nunca tuvimos una vocación clara de educadores, al contrario de los de primaria. Estudiamos una carrera para ser otra cosa: matemático profesional, químico, físico. (1998, 73)

Algunos centros de formación del profesorado presuponen que el simple dominio de la materia permite obtener éxito enseñándola. Al parecer, nadie se ha puesto a Pensar en el problema de identidad que descoloca a nuestro profesor cuando se enfrenta a una clase repleta de estudiantes que están bastante lejos de sentir el más mínimo entusiasmo por la materia que uno debe explicar. El sentimiento de error y de autocompasión se apodera de algunos de los docentes y, a veces, perdura hasta el final de su vida profesional. Él se considera a sí mismo un académico y un investigador, un especialista universitario, ha pasado dos veranos en un archivo preparando su tesis entre documentos originales escritos en una lengua perdida que él es capaz de descifrar.
¿Por qué le obligan ahora a enseñar historia general a niños de quince años? Y, además, descubre horrorizado que los alumnos no tienen el menor interés por la historia, y que aspectos claves de su especialidad -como el apasionante tema de su tesis- se despachan con dos párrafos en la mayor parte de los libros al uso. Para colmo, los profesores de secundaria se dan cuenta de que no saben cómo organizar una clase, cómo lograr un mínimo orden que permita el trabajo, y cómo ganarse la atención de los alumnos. Aquí, el problema de perfilar una identidad

profesional estable pasa por un auténtico proceso de reconversión, en el que el elemento central consiste en comprender que la esencia del trabajo del profesor es estar al servicio del aprendizaje de los alumnos. ¡Qué duro resulta comprender esto a la mayor parte de nuestros profesores de secundaria, y más aún a los de universidad! Ellos son investigadores, especialistas, químicos inorgánicos o físicos nucleares, medievalistas o geólogos, ¿por qué van ellos a rebajar sus niveles de conocimientos a la mentalidad de un grupo de adolescentes bárbaros? ¡Hay que mantener el nivel!, gritan exaltados, y ello significa, en la práctica, que dan clase para dos o tres privilegiados, mientras el resto de los alumnos van quedando descolgados. Y además, hasta el fin de sus días, vivirán la enseñanza rumiando la afrenta de que la sociedad los obligue a abandonar el Olimpo de la ciencia y la investigación para trabajar con un grupo de adolescentes. Por contra, como es más frecuente entre los docentes de primaria, algunos profesores consiguen estar a gusto en su trabajo, y descubren que eso pasa, necesariamente, por una actitud de servicio hacia los alumnos, por el reconocimiento de la ignorancia como el estado inicial previsible, por aceptar que la primera tarea es encender el deseo de saber, por aceptar que el trabajo consiste en reconvertir lo que se sabe para hacerlo accesible a un grupo de adolescentes. Hace falta un cierto sentido de humildad para aceptar que el propio trabajo consiste en estar a su servicio, en responder a sus preguntas sin humillarlos, en esperar algunas horas en la sala de profesores por si alguno quiere una explicación extra, en buscar materiales que les hagan asequible lo esenciar, y en recuperar lagunas de años anteriores para permitirles acceder a los nuevos conocimientos. Lo único verdaderamente importante son los alumnos. Ésa enorme empresa que es la educación no tiene como fin nuestro lucimiento personal; a los profesores nos pagan para transmitir la ciencia y la cultura a las nuevas generaciones, para transmitir los valores y las certezas que la humanidad ha ido recopilando con el paso del tiempo, y advertir a nuestros alumnos del alcance de nuestros grandes errores y fracasos colectivos. Esa es la tarea con la que hemos de llegar a identificarnos.

5.1.2. Dominar las técnicas básicas de comunicación e interacción en el aula.

El segundo objetivo para ganar la libertad de estar a gusto en un aula hace referencia a nuestro papel de interlocutor. Un docente es un comunicador, es un intermediario entre la ciencia y los alumnos, que necesita dominar las técnicas básicas de comunicación en el aula. Además, en la mayor parte de los casos, las situaciones de enseñanza se desarrollan en un ámbito grupal, exigiendo de los profesores un dominio de las técnicas de comunicación grupal, por tanto, ese proceso de aprendizaje inicial que ahora lamentablemente se hace por ensayo y error, implica entender que una clase funciona como un sistema de comunicación e interacción. Una buena parte de las ansiedades y los problemas de los profesores se centran en este ámbito formar de lo que se puede y lo que no se puede decir o hacer en una clase. El profesor descubre enseguida que, además de los contenidos de enseñanza, necesita encontrar unas formas adecuadas de expresión, en las que los silencios son tan importantes como las palabras, en las que el uso de una expresión castiza puede ser simpática o hundirnos en el más espantoso de los ridículos. El problema no consiste sólo en presentar

correctamente los contenidos, sino también en saber escuchar, en saber preguntar y en distinguir claramente el momento en que deberlos hablar o contestar con el silencio. Para ello hay que dominar los códigos y los canales de comunicación, verbales, gestuales, de desplazamientos o audiovisuales (Esteve, 1997). Hay que saber distinguir los distintos climas que se crean en un grupo de clase con los distintos tonos de voz que el profesor puede usar, con el uso de una advertencia pública al líder de la clase, o con el simple gesto de una mirada intencionada con un guiño de complicidad. Los profesores experimentados saben qué lugar físico deben ocupar en una clase dependiendo de lo que ocurra en ella, saben interpretar las señales gestuales que emiten los alumnos para regular el ritmo de clase, y el dominio de éstas y otras habilidades de comunicación requiere el entrenamiento en destrezas sociales que no pueden asimilarse por la simple comunicación intelectual, ya que implican, además, la capacidad de reflexión sobre los usos adecuados de esas destrezas y una constante actitud de autocrítica para depurar nuestro propio estilo docente. Al final, cuando dominamos todos esos elementos y códigos de la interacción y la comunicación grupal, conseguimos ser dueños de nuestra forma de estar en clase, nos ganamos la libertad de estar a gusto en el aula, conseguimos comunicar lo que exactamente queremos decir y logramos mantener una corriente de empatía con nuestros alumnos.

5.1.3. Organizar el trabajo del aula: una disciplina mínima que permita trabajar en grupo.

El tercer objetivo a cubrir en la formación de profesores es el dominio de otro obstáculo difícil de superar, quizás el que genera en los novatos la mayor ansiedad: el problema de la disciplina. En realidad, es un problema muy unido a nuestros sentimientos de seguridad y a nuestra propia identidad como profesores. Jamás logrará superarlo quien no haya cubierto los dos objetivos anteriores, pues exige una definición muy clara del papel que vamos a desempeñar en el aula, y una definición precisa de las estrategias de interacción y comunicación que vamos a emplear.
En este tema he visto de todo: desde profesores que entran el primer día pisando fuerte, con aires de matón de barrio, porque alguien les ha dado el viejo y mal consejo de que no deben sonreír hasta Navidad, hasta profesores desprotegidos e indefensos incapaces de soportar el más mínimo conflicto personal. Entre esos dos extremos, que van desde la indefensión hasta las respuestas agresivas, el docente tiene que encontrar una forma de organizar ala clase para que trabaje
con un orden productivo (en esto consiste la disciplina).Y en cuanto comienza a hacerlo, descubre que esto apenas se lo han enseñado. Se supone que el "buen profesor" debe saber organizar la clase, pero en pocas ocasiones se le ha contado al futuro docente dónde está la clave para que el grupo funcione sin conflictos. El viejo supuesto, según el cual "para enseñar una asignatura lo único realmente importante es dominar su contenido", encuentra en este campo su negación más radical. En cada curso, el profesor debe atender otras tareas distintas de las de enseñar: tiene que definir funciones, delimitar responsabilidades, discutir y negociar los sistemas de trabajo y de evaluación hasta conseguir que el grupo

trabaje como tal. Y esto requiere una atención especial, ala que también hay que dedicar un cierto tiempo, hasta conseguir construir un sistema de disciplina que pueda calificarse como educativo (Esteve, 1977). El razonamiento y el diálogo son las mejores armas, junto con el convencimiento de que los alumnos no son enemigos de quienes hay que defenderse. Mi experiencia me dice que los alumnos son seres esencialmente razonables; es posible que, si uno lo permite, intenten ablandar al docente y bajar los niveles de exigencia, pero cuando la razón es la base de la propia seguridad, los alumnos saben descubrir enseguida cuáles son los límites. El respeto de los alumnos hacia el profesor no se fundamenta en su conocimiento de la materia de enseñanza, sino en sus actitudes en clase, en la percepción de su seguridad en sí mismo, en su calidad humana y en su dominio de las destrezas sociales de interacción y comunicación en el aula.

5.1.4. Adaptar los contenidos de enseñanza en el nivel de conocimientos de los alumnos

En cuarto lugar nos queda el problema de enseñar al profesor a adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimientos de los alumnos. El profesor tiene que entender que está al servicio de los alumnos, tiene que desprenderse de los estilos académicos del investigador especialista y adecuar el enfoque de la materia que explica para hacerla asequible a un grupo de clase compuesto por adolescentes que, por definición, no saben nada de los temas en los que se intenta iniciarlos. Yo también protesto por el bajo nivel con el que llegan mis alumnos a la universidad, pero protestar no sirve de nada, se tiene los alumnos que se tiene, y con ellos no hay más que dos opciones: o se los engancha en el deseo de saber o se los va dejando de lado, conforme se avanza en las explicaciones. Hay quien, en salvaguarda del nivel de enseñanza, adopta la segunda opción, pero esta actitud siempre me ha parecido el reconocimiento implícito de un fracaso, quizá porque hace tiempo que descubrí que, en cualquier asignatura, lo único verdaderamente importante es intentar ser maestro de humanidad.
Este problema se atenúa en los países que han diseñado títulos profesionales específicos de profesor de historia o profesor de química para sus futuros docentes de secundaria, ya que desde la perspectiva de un título profesional, los futuros profesores estudian los contenidos científicos pensando desde el principio en que luego tienen que enseñar las materias de estudio que están aprendiendo, lo cual les lleva a aprender no sólo la materia sino también las estrategias de presentación de dichas materias. Sin embargo, en muchos países, la formación científica de nuestros profesores de secundaria se realiza en unas facultades universitarias que no pretenden formar profesores. En esos centros universitarios predomina el modelo del investigador especialista, dando prioridad a la formación de químicos o de historiadores, sin entender que la mayor parte de sus estudiantes trabajará luego profesionalmente como profesores de química o de historia en centros de secundaria. Como resultado de este modelo, al llegar al aula, el docente
debe reciclar los conocimientos especializados que ha estudiado durante años, pensando ahora no en la vida académica sino en la docencia. Y, en este punto,

aún hay quien sigue aceptando el supuesto erróneo de que el profesor sólo necesita un aprendizaje profundo de los contenidos de las materias, cuando en la práctica o el profesor consigue reorganizar los contenidos científicos para hacerlos accesibles a los grupos de alumnos, o su fracaso en la enseñanza es inevitable.
Por eso, Corbalán, citando al gran matemático Schoenfeld, nos advierte que:

> Hay una enorme diferencia entre la manera en que nosotros (los matemáticos profesionales) trabajamos las matemáticas y la manera en que la ven nuestros alumnos. El trabajo matemático es un proceso de descubrimiento vital y continuo, de alcanzar a comprender la naturaleza de objetos o sistemas matemáticos concretos. Desgraciadamente, nuestros alumnos raramente tienen la idea de que trabajar las matemáticas puede ser así. Aunque parezca raro son las víctimas de nuestro profesionalismo; debido a la cantidad de materias que tienen que aprender, les presentamos el resultado de nuestras exploraciones matemáticas de manera ordenada y coherente. Como resultado de esto pueden dominar mejor la materia, pero este dominio tiene funestas consecuencias...No existe la emoción de descubrir algo nuevo, sino simplemente la (pequeña) satisfacción de adquirir ciertas habilidades. (Corbalán, 1998, 73)

5.2. Formar maestros de humanidad: un objetivo para reconstruir la identidad profesional de nuestros docentes.

En el proceso de construcción de mi propia identidad profesional, hace tiempo que descubrí que el objetivo último de un profesor es ser maestro de humanidad. Lo único que de verdad vale la pena, y llena de sentido nuestro trabajo como para justificar que quememos en él nuestra vida, es ayudar a los alumnos a comprenderse a sí mismos, a entender el mundo que los rodea y a encontrar su propio lugar desde el que participar activamente en la sociedad.
Para ser maestros de humanidad, los docentes hemos de enfocar nuestro trabajo en la enseñanza partiendo del objetivo de rescatar, en cada una de nuestras lecciones, el valor humano del conocimiento.
Es decir, reconstruir para nuestros alumnos la preocupación originaria de los hombres y mujeres que construyeron cada capítulo de las ciencias que explicamos en clase. En efecto, todas las ciencias tienen en su origen a un hombre o una mujer preocupados por desentrañar la estructura de la realidad. Alguien, alguna vez, como respuesta a una preocupación vital, elaboró los conocimientos del tema que le tocaba explicar al día siguiente. Alguien sumido en la duda, inquieto por una pregunta sin respuesta, elaboró los conocimientos del tema que ese día se iba a exponer en clase. Y ahora, para hacer que los alumnos se interesen por la respuesta, no existe otro camino mejor que rescatar la pregunta original. No tiene sentido dar respuestas a quienes no se han planteado la pregunta; por eso, la tarea básica del docente es recuperar las preguntas, las inquietudes, el proceso de búsqueda de los hombres y mujeres que elaboraron los conocimientos que ahora figuran en nuestros libros. La primera tarea es crear inquietud, descubrir el valor de lo que vamos a aprender, recrear el estado de curiosidad en el que los autores elaboraron las respuestas. Para ello hay que abandonar las profesiones

de fe en las respuestas ordenadas de los libros; hay que volver las miradas de nuestros estudiantes hacia el mundo que nos rodea y rescatar las preguntas iniciales obligándolos a pensar.

Cada día, antes de explicar un tema, es necesario preguntarse qué sentido tiene comparecer ante un grupo de alumnos para hablar de esos contenidos; qué les podemos aportar; qué esperamos conseguir con esa clase. Y luego, hay que programar cómo enlazar lo que ellos ya saben, lo que han vivido, lo que les puede preocupar' con los nuevos contenidos que vamos a introducir[13]. Por último, es necesario plantearse un reto: nos tenemos que divertir explicándolo, y esto es imposible si cada año repetimos la exposición del tema como un salmo con la misma anécdota en el mismo sitio y los mismos ejemplos. Llevo más de treinta años como profesor oyéndome explicar los mismos temas; he calculado que me jubilo el año 2021 y estoy seguro de que moriré de aburrimiento si me oigo año tras año repitiendo lo mismo, con mis papeles cada vez más amarillos y con los bordes más carcomidos.

La renovación pedagógica, para mí, es una forma de egoísmo: con independencia del deseo de mejorar el aprendizaje de los alumnos, la necesito como una forma de encontrarme vivo en la enseñanza, como un desafío personal para investigar nuevas formas de comunicación, nuevos caminos para hacer pensar a mis alumnos... "Pensaba hablando, pensaba viviendo, que era su vida pensar y sentir y hacer pensar y sentir...", así recordaba Unamuno a un gran maestro como Giner de los Ríos. Me pareció una hermosa definición de la identidad de un docente. Cuando se adopta esta perspectiva, la enseñanza recupera cada día el sentido de una aventura en la que se está activo para desarrollar el pensamiento y el sentimiento de los alumnos. Así desaparece el tedio y el aburrimiento, y entonces se encuentra la libertad de expresar en clase algo que se valora mucho: los contenidos de una materia estudiada desde hace años, y no sólo para el propio saber personal, sino también porque es importante comunicarla. En cuanto se consigue hacerlos pensar sobre las preguntas claves se recibe la respuesta: los alumnos despiertan su curiosidad y comienzan a buscar sus propias soluciones; así se involucran en el proceso de aprendizaje y cada clase se convierte en un proceso de descubrimiento. Los alumnos siguen la trama de preguntas hasta que necesitan buscar por sí mismos las respuestas; en ese momento salta la chispa y ya puedes modular el ritmo de la explicación a las respuestas que ellos emiten con su silencio, con sus gestos y con sus preguntas, y el tiempo de clase se pasa volando también para ellos. y entonces se descubre la alegría: la magia de la comunicación recompensa las horas de estudio y devuelve el sentido de enseñar. se está con ellos, no contra ellos; y los alumnos buscan en la palabra y en los libros las respuestas a un proceso de búsqueda que comenzó quizás hace tiempo, en la mente de hombres y mujeres que murieron hace ya muchos años y que vivieron en países que nunca habían visitado, ellos hicieron avanzar la ciencia, hoy sus descubrimientos están en nuestros libros. Pero sin el trabajo de los docentes los conocimientos en los que empeñaron sus vidas quedarían en el

[13] En esta tarea recomiendo leer las propuestas de Ausubel sobre conceptos inclusotes, organizadores previos y puentes cognitivos con el fin de conseguir un aprendizaje significativo, Véase Ausubel, D. P. (1976), *Psicología Educativa.*

olvido, obligándonos de nuevo a repetir errores que hoy consideramos superados Ése es el sentido último de nuestro trabajo como docentes. Cada día, en nuestras aulas, tenemos el deber de rescatar de la indiferencia, del error y de la ignorancia a una nueva generación de jóvenes que no entienden el mundo que los rodea, y a los que les angustia no saber cómo será su futuro y cuál será el papel que van a jugar en él. Las ciencias y las humanidades resumen lo mejor de las respuestas acumuladas en treinta siglos de cultura, y el centro de la identidad de un docente siempre será el mismo: hacer pensar y sentir a nuestros alumnos hasta formar en ellos, desde ese patrimonio de ciencia y de cultura, una base sólida para encontrar sus propias respuestas, coherentes, inteligentes y sensibles, ante las urgentes preguntas desconocidas que sin duda les planteará la sociedad.

IVG 2009 / JCC 16-03-09