



LA FUNCION DOCENTE. ASPECTOS BASICOS

TEOFILO RODRIGUEZ NEIRA

Jefe de la División de Formación del
Profesorado del ICE de Oviedo

Existe una abundantísima bibliografía sobre el profesorado, su finalidad y misión, el papel social que desempeña, la preparación y formación requerida, los riesgos y problemas que su ejercicio profesional plantea (1). En el fondo de todos los estudios late la necesidad de formular con la mayor precisión posible los fines y cometidos de un buen profesor destacando las variables que sobre ellos pueden repercutir. Sólo después de solucionada esta cuestión se podrán indicar las cualidades, herramientas, preparación y disposiciones personales que han de exigirse a los enseñantes. Porque parece evidente que únicamente después de delimitar lo que un profesional tiene que hacer estaremos en condiciones de señalar lo que en verdad necesita para que cumpla con eficacia las tareas encomendadas. Pero esto, que tan evidente parece, está constantemente escamoteado por recursos a tópicos gremiales que diluyen los verdaderos problemas y nos remiten a una especie de reyertas callejeras agotadoras e interminables. También ocurre que estas reyertas se producen porque las cuestiones de base no han sido resueltas. Lo que quiero decir es que, si nos atenemos a dimensiones puramente externas, nunca llegaremos a soluciones válidas.

El primer sentido que encontramos de hecho operando en los enseñantes nos ofrece una visión de la función docente que podríamos resumir en los siguientes términos: Un profesor está encargado de transmitir a las generaciones jóvenes el conjunto de conocimientos, saberes y experiencias culturalmente consolidados e históricamente configurados como la herencia más preciada de la humanidad. De acuerdo con este criterio la sociedad monta una serie de dispositivos encaminados a asegurar que el profesor dispone de esos conocimientos y saberes, los domina. Este es el requisito básico para que pueda ejercer

(1) Por citar sólo algunas obras: Norman M. Goble y James F. Porter. La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales, Madrid, Narcea, 1980. G. de Landsheere. La formación de los enseñantes de mañana, Madrid, Narcea, 1977. G. de Landsheere. Como enseñan los profesores. Madrid, Santillana, 1977. Arthur Combs y Otros: Claves para la formación de profesores. Un enfoque humanístico, Biblioteca de C. E. de Emesa, 1979. A. Abraham. El mundo interior del docente, Barcelona, Ed. Promoción cultural, 1975. Cousinet, R.: La formación del educador. Buenos Aires, Losada, 1967. Edgar Faure y Otros: Aprender a ser. Madrid, Alianza, 3.ª ed. 1974. George Gusdorf, ¿Para qué los profesores?. Madrid, Cuadernos para el diálogo, 1973. J. M. Lenbo. ¿Por qué fracasan los profesores? Madrid, Magisterio Español, 1973. J. A. López Herrerías. Roles y funciones del profesor. Zaragoza, Edelvives, 1978. Clark Moustakas. Autorrealización del profesor a través de la enseñanza. Madrid, Narcea, 1978, etc.

su profesión. Y existe un sentimiento de frustración (a veces gremial, a veces social) cuando, por cualquier circunstancia, no está garantizado el control pertinente. Los subterfugios para escamotear esos controles serán necesariamente entendidos como fraudes, como atentados sociales. De acuerdo con este criterio también se tenderá a ordenar a los profesionales por la cantidad y por la calidad de los conocimientos exigidos. De ahí surgen escalas rígidas vigiladas por los mismos profesionales que han llegado a usufructuarlas y atacadas por quienes, desde dentro o desde fuera, ponen en duda el ordenamiento establecido. La mayor parte de las discusiones, polémicas, debates, luchas reivindicativas están planteadas a nivel de los pasos intermedios. Y son casi siempre exasperantes. A un ejemplo se responde con un contraejemplo. Pero el problema de base raras veces llega a abordarse.

El problema de base se inicia cuando comenzamos a considerar lo que se quiere decir con la expresión «conocimientos consolidados» y lo que implican. Porque muchos conocimientos consolidados en algunas épocas históricas se han derrumbado en las épocas siguientes. Porque muchos sistemas (pongamos el sistema ptolomeico, o la física newtoniana), rigurosos y cerrados, definitivos, han sido progresivamente sustituidos por otros sistemas y teorías.

Por consiguiente, lo que ha de entenderse por «conocimientos consolidados» no es tan claro y patente como al pronto podría parecer. Ni siquiera los conocimientos últimos, los más modernos, los de más circulación o aceptación entre los científicos pueden formularse como definitivos e insuperables. Porque sobre todos ellos pesa un enorme interrogante que los mismos científicos intercalan en los sistemas vigentes.

Pero además, los conocimientos formulados, expresos, son susceptibles de una pluralidad de sentidos que pueden ser diversamente acumulados o intercalados. Tal ocurre cuando aducimos la teoría del indeterminismo físico como prueba de la libertad. Lo cual introduce una mayor ambigüedad en la circulación de conocimientos.

Sin embargo, y esto ha de quedar perfectamente claro, los conocimientos son necesarios. Son necesarios incluso aquellos conocimientos que ya han sido superados. Porque los nuevos no se hubiesen podido formular sin aquellos. Y porque no podrán ser entendidos sin el marco de referencia de los anteriores. La teoría de la relatividad se desarrolló a partir de la física newtoniana y es imposible entenderla sin la referencia a ésta y sin su previo cumplimiento. Desde este punto de vista es inconcebible un profesor ignorante o mal informado. Digamos que jamás podrá enseñar matemáticas, química, filología, quien las desconoce, o quien carece del dominio suficiente en las respectivas materias.

Lo que sí conviene afirmar es que la enseñanza, de ordinario, no ha fracasado, ni fracasa por falta de conocimientos.

Combs recalca esto mismo con estas palabras: «Lo que a menudo no entienden muchos críticos de la educación moderna es que los profesores raramente fracasan por falta de conocimientos de la materia. Cuando fracasan es casi siempre porque han sido incapaces de transmitir lo que ellos saben, de manera que los estudiantes noten la diferencia». (O. C. pág. 46).

Fundamentalmente las observaciones que venimos haciendo están encaminadas a destacar el carácter instrumental del conocimiento, sin ceder ni un ápice en la importancia que de hecho tienen en el proceso educativo, pero sin olvidar, precisamente por la dimensión en que nos situamos, que lo decisivo es el progreso social, humano y personal. Por eso entiendo que los conocimientos nos remiten a un plano más radial de la enseñanza.

Gusdorf intentó, siguiendo a Platón y lo que el platonismo ha significado en el campo de la educación, presentar la base última de la función docente en la referencia a la «verdad». «El maestro, escribió, es hombre de verdad. Su presen-

cia no tiene sentido más que si dice la verdad, si se esfuerza por todos los medios en comunicarla» (O. C. pág. 133). Y esto supone, sin duda, una revolución pedagógica profunda. Gusdorf cita unas frases de Kierkegaard: «Parar a un hombre en la calle y hablar con él no es tan difícil como tener que pedirle alguna cosa a un transeunte que pasa, sin detenerse uno mismo, ni retener al otro, no pretender llevarle por el camino de uno mismo, impulsándole justamente a seguir su propio camino; y es así como se relaciona un ser existente con otro ser existente, cuando el mensaje se refiere a la verdad en tanto que interioridad de la existencia».

Y Gusdorf comenta: «Percibimos aquí de qué forma el espacio pedagógico de la clase, de la sala de conferencias se presta a interpretaciones contrarias, este campo escolar orientado en función de la cátedra magistral sugiere una distribución de la verdad por el ministerio de la palabra enseñante y según el principio de los bajos comunicantes. El rápido croquis de Kierkegaard destaca con claridad que la situación real es completamente diferente. El maestro auténtico, lejos de dominar a los alumnos desde la altura de su saber, demasiado consciente de la imposibilidad de su tarea, duda al tomar la palabra, puesto que esta palabra no le pertenece (págs. 136-137). El maestro auténtico sería, pues, aquel que, reconocido como tal por los demás, se negase a sí mismo una calificación de la cual se sabe, en su sinceridad suprema, esencialmente indigno». (pág. 141).

Gusdorf se nos va demasiado alto. No se trata de la contraposición —verdad mentira— tampoco de embaucamiento como lo otro que lo verdadero absoluto. La realidad concreta del profesor que imparte su materia es más simple, más elemental. Está situada en un nivel menos carismático. Lo que sucede es, más bien, que el profesor es un ser humano, una persona, que está ante otros seres humanos, ante otras personas que, como ellas, ha necesitado aprenderlo todo. Se supone que está en un grado de aprendizaje superior al de aquellos ante los que se presenta. Y su tarea primordial consistirá en facilitar y promover el aprendizaje.

Hay un texto de Edgar Faure que desarrolla perfectamente lo que se quiere decir: «La ciencia moderna ha aportado un elemento muy singular al conocimiento del hombre, mostrando que es biológicamente inacabado. Cabría decir de él que no deviene nunca adulto, porque su existencia es un proceso sin fin de terminación y aprendizaje. Su carácter incompleto es lo que le distinguiría esencialmente de otros seres vivientes, toda vez que debería recibir de su entorno las técnicas vitales que ni la naturaleza, ni el instinto le proporcionan. Esta sería la razón de estar obligado a aprender constantemente para sobrevivir y devenir».

Según la frase de un psicólogo contemporáneo (Georges Lapassade, *L'Entrée dans la Vie, Essai sur l'inachèvement de l'homme*, París, Ed. de Minuit, 1963) el ser humano nace «prematuramente». Viene al mundo con un lote de potencialidades que pueden o abortar o tomar forma en función de las circunstancias favorables o desfavorables en las que el individuo está llamado a evolucionar. Es pues, por esencia, educable. En realidad no cesa de «entrar en la vida, de nacer a lo humano» (O. C. pág. 238).

A partir de aquí, y verificadas las afirmaciones precedentes, ya podemos ir estableciendo algunos aspectos básicos. En primer término habrá que decir que la dimensión cognitiva es sólo una parte de la personalidad humana. En cuanto tal no funciona nunca al margen de la totalidad del hombre. El resto de las dimensiones: la dimensión afectiva, la dimensión social, la dimensión estética, etc., constituyen elementos integrantes e indisolubles. No podrán olvidarse sin correr el riesgo de dejar al hombre desequilibrado o mutilado en sus funciones.

Cuando por lo tanto, establecemos que la misión primordial de los profesionales de la enseñanza es facilitar y promover el aprendizaje, y aquí nos

remitimos a las tesis de Goble, estamos señalando que el aprendizaje ha de ser total, es aprendizaje pluridimensional. Y es aprendizaje permanente.

Pero en este momento comienzan a surgirnos las cuestiones más decisivas. Pues, como ha indicado el autor antes mencionado, «las funciones específicas de un profesional de la enseñanza se determinan en gran parte por los fines generales de la educación en una sociedad determinada, y por la forma en que el tiempo y las circunstancias modifican estos fines, dando nuevas respuestas a interrogantes tales como: ¿Qué es lo que se debe aprender? y ¿para qué? Además, no hay ninguna sociedad en la que la escuela sea la única organización interesada en la enseñanza, o que ejerza influencia sobre ella. La escuela es un recurso para formalizar ciertos aspectos de la educación para conseguir unos fines específicos. Esos fines cambian de un lugar a otro y de un tiempo a otro. El rol del profesor se determina en gran parte por la forma en que en esa sociedad particular, se delimitan los campos de la educación (ese proceso general en el que toman parte tantas organizaciones formales e informales) y la enseñanza, y por la naturaleza de los objetivos que la sociedad asigna a ésta última».

Además, «la escuela es una institución pública. Todas las instituciones tienden a crear artificios educacionales, y la escuela no es una excepción. Las características internas de algunas instituciones impiden que éstas puedan realizar lo que se espera de ellas. Por otra parte, pueden a veces funcionar con eficacia en una forma que no es la que se espera de ellas, y producir resultados que no interesan a sus clientes. La función de las personas que trabajan en una estructura institucional se determina muchas veces, más profundamente de lo que podemos imaginar, por la naturaleza misma de la institución, y es indudable que el rol del profesor se modela, en cierto modo, por las características y las limitaciones de la institución docente.

Estas inter-relaciones operan en dos sentidos. Por una parte, cualquier cambio en los fines generales de la educación, la asignación de funciones concretas a la escuela, o la organización de la institución de educación pública influirán de alguna manera en la función del profesor. (Es evidente, por supuesto, que cualquier cambio político, económico o social, ya se origine en el interior de la misma sociedad, ya sea impuesto desde fuera, que altere el equilibrio de fuerzas de la estructura social interna, influirán en dos o tres elementos: los fines generales, las asignaciones concretas a la escuela y las características institucionales).

Por otra parte (debemos tener en cuenta que un cambio en la función del profesor) no puede llevarse a cabo eficazmente si no va acompañado de los consiguientes cambios en la institución escolar, en la misión asignada a la escuela y en las funciones respectivas de los distintos agentes formales e informales que intervienen con la escuela en el proceso educacional. Todos están mutuamente relacionados. Hablar de cambio en la función del profesor es hablar también de cambio en el rol de los padres, de las comunidades, de los medios de comunicación social, de las iglesias y de un sinnúmero de agencias y profesiones» (O. C. pág. 22-23).

La precisión y concreción de la profesión docente requiere, para ser eficaz y no meramente caprichosa, la caracterización, la determinación de los factores que sobre ella repercuten, que la alteran y modifican. En términos generales hemos dicho que la misión consistía en «fomentar el aprendizaje». Pero el «qué» del aprendizaje exige, al menos, el análisis de la situación y requerimientos de la sociedad en la que el aprendizaje se va a desarrollar, la influencia de las organizaciones paralelas a la institución escolar y los condicionamientos de las propias instituciones docentes.

Una ligera alusión al primer punto nos coloca ante una pluralidad de opciones. Por ejemplo, «una de las tareas más importantes de nuestras escuelas,

dice el informe de la república popular de Hungría, en el XXXV Congreso Internacional de Educación, consiste en educar para la colaboración internacional» (Cit. por Goble, O.C. pág. 25). Quiere ello decir que la visión mantenida en el Congreso de Hungría era la de la interdependencia social. Hoy ninguna sociedad puede aislarse en sí misma sin poner en peligro su propia subsistencia. Urge, por tanto que el aprendizaje se organice en torno a la colaboración, no en orden a la destrucción o enfrentamiento internacional.

Otra de las maneras de entender la situación de nuestra sociedad consiste en interpretarla a la luz de la progresiva extensión de la cibernética y de los sistemas. Sólo es posible el desarrollo dentro de las teorías de sistemas. Hacia ellas habría que orientar, en consecuencia, el aprendizaje.

También asistimos a la interpretación de nuestro momento social como el momento de la tecnología. Lo importante será, en este caso, la formación técnica.

Realmente pienso, y la tesis fue defendida por Goble, que el término que mejor define el estado social en que nos encontramos es el término «cambio». La situación de cambio afecta radicalmente al pasado inmediato, afecta de una manera total al presente. Diría incluso que se ha convertido en una categoría ética, en una categoría estética, en una categoría gnoseológica y en una categoría política. Si esto es así, la preparación ha de ser, antes que nada, para el cambio. Por esto, naturalmente, no podrá realizarse sin anticipar de algún modo el sentido del cambio, el tipo de cambio que se ha de producir. Lo cual no significa caer en la futurología ni en elucubraciones utópicas. Significa dirigir el cambio hacia aquellas formas que sean más provechosas para la sociedad y para el individuo. Pongamos por caso, educar para la colaboración y la interacción en vez de hacerlo para el aislamiento y el pillaje, etc.

Este pequeño esquema, esta somera presentación va encaminada a proponer que el profesor sea un profesional directamente vinculado al futuro, no al pasado. Por eso el profesor es un profesional cuya preparación no termina nunca porque el futuro es, al menos en la esperanza, infinito.

