

# EL PAPEL DEL EJEMPLO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

BEATRIZ SIERRA Y ARIZMENDIARRIETA\*

Ante la preocupación por una educación de calidad, se plantea la necesidad de desarrollar y fomentar en los profesores las cualidades fundamentales de lo humano que tendrán que transmitir a los alumnos como fundamento de su educación. Para responder al interrogante sobre cómo abordar esos aspectos de la formación se tratará sobre la coherencia y unidad entre profesión docente y vida, manifestada en el buen ejemplo. La comprensión profunda de las virtualidades de éste y un permanente interés por ponerlo en práctica constituirán para el profesor una fuente de motivación. Planteando el ejemplo como canal de comunicación bidireccional entre profesor y alumno, se verá cómo puede originar una reacción en cadena por su repercusión en la formación del profesor y en la innovación curricular.

Facing the natural worry for a quality education, it is also seen the need of developing and improving in teachers the basic human qualities they will have to transmit the students as a basis for their education. In order to see how to cope with these aspects of formation, we will deal with the coherence and unity between the teaching aspect and life, seen in a good example. A deep understanding of its virtualities and permanent interest to put it into practice will grow into a source of motivation for the teacher. Considering the example as a bidirectional way of communication between teacher and pupil, it will be seen how it can produce a reaction since it has an influx on the teacher's formation and also in the curricular innovation.

## Humanidad y formación de profesores

La preocupación creciente que el tema de la formación de profesores adquiere en el ámbito pedagógico revierte, en última instancia, en la preocupación por una educación de calidad que esté a la altura de los tiempos. Buena parte de los estudios sobre el tema se centran en la necesidad de actualización y capacitación del profesorado para la integración de las nuevas tecnologías en las aulas. Ciertamente, es interesante atender, en la formación del profesorado, a la utilización y manejo de todos los avances tecnológicos que puedan contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero está claro que la educación

---

\* BEATRIZ SIERRA Y ARIZMENDIARRIETA es Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

no consiste en aprender a utilizar todas las posibilidades de Internet o estar a la última en los más avanzados sistemas multimedia, aunque sea importante tenerlo en cuenta en el diseño de un currículum que quiera responder a las demandas sociales.

La educación –siempre, pero ahora más que nunca– tiene por tarea dar sentido y encauzar todo el caudal de conocimientos y de nuevas técnicas para que no se vuelvan locas (y con ellas a sus conocedores y usuarios) con la única y obsesiva finalidad de su prosecución y progreso. Por eso, lo decisivo, a las puertas del siglo XXI, es no perder el carácter de lo humano. Según recuerda Savater, “nacemos humanos pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo” (Savater, 1997, 21). Llegar a ser verdaderamente humano: ésa es la primera tarea que todos tenemos por delante y para lograrlo, en mayor o menor medida, se requiere la educación. Pero lo importante no es tanto, en opinión de Savater, el conjunto de conocimientos que aprendemos, sino que los aprendemos de otros hombres. Es el carácter comunitario de la vida humana, el roce con los semejantes lo que nos hace humanos. “Antes que nada, la educación es la revelación de los demás, de la condición humana como un concierto de complicidades irremediables” (Savater, 1997, 35). Se puede decir que los demás son imprescindibles en una doble dimensión: tanto para aprender *de* ellos, en los primeros estadios de la vida, como para vivir aprendiendo *con* ellos, configurando un mundo cada vez mejor.

El papel de la educación como promotora de humanidad lo resalta Lewis cuando diferencia entre la auténtica educación, que él llama “propagación: hombres que transmiten humanidad a otros hombres” (Lewis, 1990, 26), y a lo que se refiere como “propaganda”. Lewis explica que la propagación sería como el cuidado de los pájaros adultos para enseñar a volar a los jóvenes, mientras que asemeja la *propaganda* al trato del avicultor a los polluelos. La propaganda sería una especie de enseñanza superficial, realizada desde fuera, que no llega al núcleo de la persona porque está centrada en inculcar una serie de destrezas o conocimientos sin encender primero el motor de lo humano para que genere fuerza y dé sentido a la propia actividad. Pero prender y preservar la chispa de lo humano hasta que adquiera un dinamismo propio únicamente se puede lograr si el que educa es semejante al educando, en el sentido de que éste pueda verse reflejado en aquel, y, además, admirado por él. Sólo así el que educa podrá ser, por un lado, capaz de adecuarse a las necesidades y problemas del educando y, por otro, susceptible de ser imitado. Aunque dicha imitación, como veremos, no ha de ser simplemente mecánica si quiere ser educativa.

Según explica Castanedo, Maslow (1979), frente a la formación profesional tradicional centrada exclusivamente en la enseñanza de unas técnicas y conocimientos por parte de un experto, aboga por una Educación Humanista que promueva la creación de “un sistema de valores y un estilo personal de vida” poniendo el “énfasis en el crecimiento y la maduración, en el cambio y en la mejoría de la condición humana” (Castanedo Secadas, 1994, 91). Gusdorf, que prefiere la correspondencia maestro-discípulo en lugar de profesor-alumno, afirma también tajantemente que “todo maestro, sea cual sea su especialidad, es antes que nada un maestro de humanidad” (Gusdorf, 1969, 52).

Una educación que haga a los educandos capaces de llevar a la plenitud su condición humana implica no sólo responder a las demandas sociales del momento, que no son suficientes por la precariedad de su contingencia, sino cimentar unas bases fuertes sobre las cuales cada uno de ellos pueda dar sentido y construir su propia vida con la seguridad que otorga el ejercicio de una libertad arraigada en el valor y dignidad de la persona humana. “Si la escuela no ofrece esas referencias axiológicas, a partir de las cuales quepa fundar críticamente un proyecto existencial sólido, podemos decir que el sistema educativo habrá fracasado en ese grupo de edad (se refiere a las etapas primeras de la infancia y la juventud)” (Barrio Maestre, 1994, 61).

La educación en valores ha sido desde hace unos años un tema frecuentemente tratado en foros nacionales e internacionales. César Coll, en el Modelo de Diseño Curricular que propone, clasifica “los contenidos de la enseñanza obligatoria en tres categorías: hechos, conceptos y principios; procedimientos; valores, normas y actitudes” (Coll, 1988, 139). De esta forma, cada área curricular habrá de tener en cuenta cada una de estas categorías a la hora de definir sus objetivos. La LOGSE recoge este modelo y López Franco y García Corona en su estudio señalan que es tarea urgente para los profesores prepararse para una intervención pedagógica en el campo de los valores, normas y actitudes. Afirman, además, que “toda la institución educativa tendrá que definir estrategias concretas y buscar espacios en el horario escolar donde, prioritariamente desde la acción tutorial, se ponga en práctica todo aquello que pueda favorecer la educación en valores que la LOGSE posibilita” (López Franco y García Corona, 1994, 131).

Con la inclusión de la “educación en valores” en los contenidos curriculares surge un nuevo campo de preparación en la formación de profesores. En el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre

la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, se resalta “la importancia del papel que cumple el personal docente como agente de cambio” (Delors, 1996, 161) y se hace hincapié en la responsabilidad de los docentes respecto a los “valores morales adquiridos en la infancia y durante toda la vida” (Delors, 1996, 162). Se propone también una nueva relación con el alumno, de manera que el docente sea su “acompañante” guiándole y ayudándole a organizar todos los conocimientos, “pero manteniéndose muy firme en cuanto a los valores fundamentales que deben regir toda la vida” (Delors, 1996, 164). Dichos valores fundamentales no han de depender de los intereses de un tiempo o de la moda. Ya hace varios años Kerschensteiner escribía, refiriéndose a las necesidades de la formación del maestro, que “si el educador quiere formar al alumno haciéndole portador de valores, deben ser éstos de tal categoría que puedan ser eficaces por encima de todo espacio, tiempo e individualidad” (Kerschensteiner, 1928, 119).

En el Informe citado, y abordando también el tema de la formación de profesores, se afirma que “una de las misiones esenciales de la formación de los docentes, tanto inicial como continua, es desarrollar en ellos las cualidades éticas, intelectuales y afectivas que la sociedad espera que posean para que después puedan cultivar las mismas cualidades en sus alumnos” (Delors, 1996, 172). Efectivamente, con estas palabras se da en el clavo sobre la necesidad de desarrollar y fomentar en los profesores las cualidades fundamentales de lo humano, ya que son los responsables (junto con los padres) de transmitírselas a sus alumnos.

Antes de pensar en estrategias de intervención en el ámbito de los valores y preocuparse por los aspectos organizativos (horarios, lugares...), es preciso preguntarse si los profesores están cualificados para transmitir humanidad. Hacerse esta pregunta no es, en modo alguno, dudar de la valía humana de los profesores. La misma pregunta podría hacerse sobre los padres y educadores en general y sobre todos los que habitamos este mundo porque todos, de un modo u otro, influimos en nuestro entorno y contagiamos más o menos humanidad a los que nos rodean. Pero, si estamos hablando de la formación de profesores la pregunta básica es: ¿necesitan los profesores formarse en “humanidad”? ¿necesitan –como afirma el Informe para la UNESCO– desarrollar “las cualidades éticas, intelectuales y afectivas” para ser capaces de educar a sus alumnos en hechos, conceptos y principios, en procedimientos; y también en valores, normas y actitudes? La respuesta es clara. Sabemos que nunca acabamos de ser plenamente humanos, nunca alcanzamos un nivel de perfección acabada,

porque ser humano es una tarea que no acaba mientras vivamos. Siempre se puede ser más íntegramente humano, y serlo más no consiste en serlo más tiempo, sino en serlo más intensamente. Por tanto, los profesores (como cualquier) necesitan formarse en esas “cualidades éticas, intelectuales y afectivas” que les hagan mejores y más aptos para ser *propagadores*, como diría Lewis, de humanidad.

Una vez sentada la necesidad de formación del profesorado en esas dimensiones que contribuirán a configurar el sentido y sustentar la vida futura del educando, nos podemos preguntar cómo formar esas cualidades. Pero la respuesta a esa pregunta no podrá ser similar a la que responde al interrogante por la formación del profesorado en aspectos concretos de la materia objeto de su docencia o en procedimientos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para todas estas cuestiones existen materias que cursar en la formación inicial del profesorado y cursos de perfeccionamiento del profesorado que cubren las necesidades de su formación continua. Sin embargo, para la formación en los “valores fundamentales que deben regir toda la vida” del educando el único curso de perfeccionamiento posible es la coherencia de la propia vida con los principios y valores que la dignifican y le dan sentido.

Bandura se fija en la importancia de esa coherencia, de forma indirecta, cuando afirma que “las instrucciones de los padres a los hijos sobre cómo tienen que portarse influyen quizá mucho menos en su conducta social que los medios de comunicación audiovisual de masas, a menos que los padres exhiban, como modelos, una conducta en consonancia con las instrucciones que dan” (Bandura y Walters, 1974, 59). La influencia del modelo radica más en lo que alguien hace, en lo que puede ser observado, que simplemente en lo que dice, en la transmisión verbal. Bandura basa sus investigaciones en la relevancia que tiene en todas las culturas el aprendizaje por observación. Realiza sus estudios sobre el papel de la imitación y el modelado como procesos fundamentales de aprendizaje social. Aunque su enfoque es estrictamente psicológico y sus investigaciones se refieren únicamente a la modificación de conducta –y en estas páginas interesa más una educación de actitudes– su mención es ineludible al tratar el tema aquí propuesto.

El ejemplo ha sido siempre muy valorado por quienes se han tomado en serio la educación. Como muestra, Rousseau, cuya influencia ha sido decisiva en la pedagogía contemporánea, otorga al ejemplo una radical importancia como base de la credibilidad necesaria que ha de tener el educador. Respecto a esta cuestión afirma que “allí donde la lección no esté

sostenida por la autoridad y el precepto por el ejemplo, la instrucción resulta infructuosa y la misma virtud pierde su crédito cuando está en boca de quien no la practica” (Rousseau, 1964, 261). El objetivo de estas páginas es mostrar que el ejemplo, además de tener una gran eficacia educativa (como siempre se ha dicho), es un buen impulso y acicate para la formación del profesor.

A menudo se ha hablado de la falta de motivación del profesorado para ejercer una enseñanza de calidad en un sistema educativo no suficientemente remunerado y con escaso prestigio social. “¿Quién puede ser un buen maestro o profesor –se preguntan también en el Informe al que se ha hecho referencia– (...) y cómo preservar su motivación y la calidad de su enseñanza? (Delors, 1996, 162). La solución que aquí se propone es la comprensión profunda de las virtualidades del ejemplo y un permanente interés por ponerlo en práctica, pues es el que impulsa al educando a las cimas más altas de la humanidad y es también, como quedará apuntado, fuente de innovación en la práctica educativa.

## **Imitación y ejemplo**

El Diccionario de la Real Academia Española define la expresión “dar ejemplo” como “excitar con las propias obras la imitación de los demás” (DRAE, 1992). Por otro lado, al hablar en páginas anteriores de la imitación que puede suscitarse en la relación educador-educando, se decía que dicha imitación no debía ser mecánica si quería ser educativa. Será necesario, por tanto, saber en qué consiste esa imitación y ver las diferencias e implicaciones que tiene la imitación como pura repetición irreflexiva de acciones y el deseo de imitación como modificación, desarrollo y encuentro de la verdadera personalidad.

Ortega y Gasset en su obra *España invertebrada* habla de la ejemplaridad como causa de la grandeza y cultura de los pueblos. Son, en su opinión, los hombres modélicos y ejemplares los que arrancan a los demás el deseo de exigencia y donación de lo mejor de sí mismos. Ortega distingue entre imitación y asimilación reservando este último término para la ejemplaridad como un modo de ser que suscita un cambio personal. “Cuando imitamos a otra persona –dice Ortega–, nos damos cuenta de que no somos como ella, sino que estamos fingiendo serlo. El fenómeno al que yo me refiero es muy distinto de este mimetismo. Al hallar otro hombre que es mejor, o que hace algo mejor que nosotros, si gozamos de una

sensibilidad normal, desearemos llegar a ser de verdad, y no ficticiamente, como él es, y hacer las cosas como él las hace. En la imitación actuamos, por decirlo así, fuera de nuestra auténtica personalidad, nos creamos una *máscara exterior*. Por el contrario, en la *asimilación* al hombre ejemplar que ante nosotros pasa, toda nuestra persona se polariza y orienta hacia su modo de ser, nos disponemos a reformar verídicamente nuestra *esencia*, según la pauta admirada. En suma, percibimos como tal la ejemplaridad de aquel hombre y sentimos docilidad ante su ejemplo”<sup>i</sup> (Ortega y Gasset, 1947, 104).

Se podría decir que la imitación es, para Ortega, una repetición de acciones, gestos o palabras a modo de una reproducción del modelo. Supone un deseo de parecerse a alguien falsificando en cierta manera su modo de ser. Pero, como él afirma, se trata de una “máscara exterior”, de una careta que se adopta a voluntad, pero que no tiene nada que ver con uno mismo, que no afecta a la propia interioridad. Tiene así cierta semejanza con la educación como propaganda de Lewis, en la que se trata de responder a unos clichés determinados que nada tienen que ver con el desarrollo íntimo y personal de cada individuo, sino que consiste más bien en una serie de destrezas o normas que se adquieren o repiten sin calar de manera profunda en su significado, ni entender su sentido para la propia vida.

En la asimilación derivada del ejemplo se produce, sin embargo, una transformación de “nuestra esencia, según la pauta admirada”. No se trata ya de reproducir ciertas maneras, modo de vestir o conducta de una persona, que es lo que ocurre con el fenómeno de la creación de ídolos. La imitación que produce este fenómeno supone una anulación de la propia personalidad para convertirse en una réplica del ídolo, al que se atribuye una superioridad a la que el idólatra sucumbe, dejándose absorber por la fuerza de una ilusión que rodea a ese ser considerado especial. Por el contrario, al contacto con una persona cuyas cualidades resultan ejemplares, en cuanto que hacen patente la excelencia de lo humano, el deseo que produce no es ya de ser esa persona, sino de ser como esa persona, pero sin dejar de ser uno mismo. El ser humano ejemplar es un referente que sirve de orientación y ayuda para descubrir lo mejor de uno mismo. Su ejemplo sirve para darse cuenta de que las cosas se pueden hacer de un modo mejor y de que ser persona significa mucho más de lo que hasta el momento uno pensaba. Supone, así, para el que se deja inundar por su desbordante humanidad, una apertura de horizontes que puede transformar radicalmente el enfoque de una vida. De la misma manera que el sentido de la imitación

para Ortega se puede comparar con la educación como propaganda de Lewis, se puede también establecer una relación entre la educación como propagación del mismo autor y la asimilación del ejemplo de Ortega.

Se hablaba al comienzo de este apartado de la diferencia entre dos tipos de imitación: una de ellas como repetición irreflexiva de determinadas acciones y otra cuyo objetivo es despertar lo mejor de uno mismo. Ortega considera imitación únicamente a la primera diferenciándola de la asimilación del ejemplo que impulsa desde dentro una mejora personal. Aunque se puede estar de acuerdo totalmente con esta distinción, es preciso señalar que, en el proceso educativo, no siempre una irreflexividad inicial en la imitación de ciertas características de una persona lleva consigo la creación de una “máscara exterior” incompatible con una modificación interior. En la infancia, el ejemplo no surge, la mayor parte de las veces, un efecto de cambio consciente y voluntario, sino que suele producir un seguimiento espontáneo fruto de la adhesión a la persona admirada. A este respecto, García Hoz explica que hay momentos en que la inteligencia y la voluntad no están suficientemente desarrollados y es entonces cuando la imitación viene a suplir de manera instintiva hasta que llega el momento de que intervengan las potencias superiores. Hasta dicho momento, la imitación no es un “proceso directamente educativo”, sino que “sólo mediatamente es educativa” (García Hoz, 1944, 44-45).

Teniendo en cuenta lo que se acaba de decir, una imitación que no consista únicamente en una réplica inerte de un modelo puede servir, con el tiempo, como medio para una intervención eficaz en la maduración y desarrollo personal. También Gusdorf advierte de la diferencia. “La imitación del modelo –afirma– no produce más que una acción pasiva, un esfuerzo de conformidad. La provocación del ejemplo impone, por el contrario, una puesta en juego de las energías íntimas” (Gusdorf, 1969, 239). Así, hacerse a uno mismo copia de un original requiere únicamente un esfuerzo de reproducción sin ápice de innovación. Mientras que el ejemplo impele, en mayor o menor medida –dependiendo de las disposiciones personales–, a una renovación íntima adaptando lo sustancial del ejemplo a las circunstancias particulares. El ejemplo promueve una actividad interior que se apropia del fondo sin copiar la forma, pues ésta habrá de surgir de la personalidad del educando.

La generación de un estilo propio a partir del ejemplo recibido se podría explicar (al menos en parte) mediante lo que Bandura, en su teoría del aprendizaje –refiriéndose sólo a conductas–, denomina modelado abstracto y modelado creativo (Cfr. Bandura, 1984, 58-68), teniendo en



cuenta que ambos habrían de estar concatenados. El modelado abstracto consiste en la abstracción, por parte del observador, de atributos comunes de diversas respuestas del modelo elaborando una regla o principio que le permita responder ante una situación nueva, en la que no ha podido observar la conducta del modelo, de manera similar a éste. El modelado creativo consiste, en síntesis, en la combinación de respuestas pertenecientes a modelos diferentes dando lugar “a la emergencia de pautas de conducta innovadoras” (Bandura, 1984, 66).

## **Exigencia del maestro**

Se ha visto hasta el momento cómo es la capacidad transformadora del ejemplo, pero, aunque se ha hecho alusión a su repercusión en el proceso educativo, lo dicho hasta ahora podría aplicarse en cualquier contexto en el que exista una relación entre personas. Lo que en estas páginas interesa tratar es la exigencia que supone para el profesor y para su formación la preocupación por el ejemplo. Pero, puesto que dicha exigencia sólo tiene sentido en el marco de su relación con el alumno, tendremos que deducirla de su influjo mutuo.

García Hoz afirma que el maestro, que es quien “consagra su vida a la tarea educativa” (García Hoz, 1944, 13), no puede separar su vida profesional de su vida personal porque ser maestro es un modo de vida, supone una preocupación constante por quienes se tiene la responsabilidad de formar. De ahí que diga que “simplemente con su mero vivir actúa sobre sus discípulos” (García Hoz, 1944, 54). El auténtico maestro, también para Jiménez Abad, “enseña lo que vive y vive lo que enseña” (Jiménez Abad, 1997, 106) siendo tan importante, en su opinión, tanto su saber como su actitud. Pero adecuar la propia vida a las enseñanzas impartidas en un espacio concreto a una hora determinada es algo a lo que no se puede obligar a nadie porque es algo que depende de la libertad personal y del valor concedido a la propia tarea educativa. Por eso lo urgente, al intentar llevar a la práctica lo prescrito por la LOGSE respecto a los valores, normas y actitudes, es pensar –como reclaman (según vimos) López Franco y García Corona– en “definir estrategias concretas y buscar espacios en el horario escolar”. Sin embargo, que sea urgente, porque es lo único que se puede hacer en cuanto a procedimientos se refiere, no quiere decir, ni mucho menos, que sea lo más eficaz o lo más importante. Es urgente porque es el único modo de poner en práctica la enseñanza de dicha categoría de

contenidos –que se exigen– sin intervenir en la vida personal de los profesores. Pero, desde luego, no es lo más eficaz si la enseñanza de esos valores se transmite como un contenido más de enseñanza, por muy buenas que sean las estrategias que se utilicen. Los valores, las normas, las actitudes pueden así aprenderse, pero sólo se adquieren –que es lo importante– si se ven hechas vida y no sólo cuando “toca” clase con un determinado profesor, sino también cuando se ve a éste por la calle el fin de semana. Por tanto, la mejor estrategia en esta cuestión es la coherencia entre la vida de cada uno y los principios y valores que la sustentan.

Hay que tener en cuenta, no obstante, que la coherencia no lo es todo o, al menos, no es definitorio de que el ejemplo que se dé realmente eduque. Una persona puede mantener un comportamiento perfectamente coherente con una actitud escéptica ante la vida (que es profundamente antieducativa) o con unos valores que contradicen la dignidad de la vida humana (y de ambos casos tenemos cientos de muestras en nuestra sociedad). En tal caso, la influencia sobre los que le rodean no sería menor que en el caso contrario. Todos sabemos que el ejemplo puede ser bueno o malo, pero, por supuesto, hay que decir con Gusdorf que “el maestro es aquel que da ejemplo, pero buen ejemplo” (Gusdorf, 1969, 240). ¿Y qué puede ser considerado buen ejemplo? Pues todo lo que permita al educando –según se ha mencionado al comienzo de estas páginas– realizar cada vez más plenamente su propia humanidad, con el referente de unos valores vividos y no sólo aprendidos, pero siempre con el estilo y el carácter de su propia personalidad. No se trata de crear “clubs de fans”, sino de promover en los alumnos inquietud y motor propio para buscar siempre, desde su peculiaridad, la verdad y el bien en consonancia con su dignidad de ser humanos, potenciando una transformación interior y no una réplica del maestro.

Recordemos que el ejemplo no pretende la imitación, en el sentido que le da Ortega, sino el descubrimiento, por parte del educando, de unas posibilidades humanas que hasta entonces no se había planteado explorar. El ejemplo sirve simplemente para abrir los ojos a quien se deja arrastrar por él y remitirle a un mundo que él tendrá que descubrir. Se trata de abrirle caminos y guiarle por ellos, pero será él quien habrá de recorrerlos. Por consiguiente, se podría atribuir al ejemplo las dos funciones que Postic (1978, 175-183) define como características del profesor en el acto pedagógico y que recoge Carrera Gonzalo en su estudio. Por un lado, lo que llama función “monitorial”, que consiste básicamente en “la función de guía o dirección del aprendizaje por parte del profesor” (Carrera Gonzalo, 1980,

47) y, por otro lado, la función de “despertar” o de “estímulo”, “constituida por el despertar de la motivación, despertar de la observación, despertar del razonamiento, despertar de la iniciativa personal del alumno y despertar de la vida del grupo” (Carrera Gonzalo, 1980, 48). Se trata, por tanto, de despertar los talentos dormidos del alumno. A todos estos “despertares” habría que añadir el despertar a la vocación de ser humano, a una permanente posibilidad de perfeccionamiento que cuanto más constante sea más oportunidades nuevas abrirá. En definitiva, el ejemplo suscita al educando el despertar de su propio “yo”, el dar lo mejor de sí mismo. “Por mediación de una revelación exterior –dice Gusdorf– me dirijo a una conciencia mayor de mi ser propio” (Gusdorf, 1969, 91).

El buen ejemplo del profesor ha de estar presente, por tanto, en su comportamiento dentro y fuera del aula y ha de nutrirse de un interés constante por su formación intelectual y humana. Dicha formación ha de abarcar, de igual forma que lo que ha de transmitir, las tres categorías de contenidos ya mencionadas. Ha de preocuparse, por tanto, por saber más y saber enseñarlo con éxito y por ser mejor, que es lo que da sentido y fundamenta lo anterior. De su formación en estos ámbitos y de su buen ejemplo deriva su autoridad, y es dicha autoridad la que provoca una adhesión, un seguimiento que potencia el desarrollo y formación del alumno. Su autoridad, para que sea eficaz, ha de confundirse con su ejemplaridad provocando esa docilidad a la que Ortega se refiere cuando dice “percibimos como tal la ejemplaridad de aquel hombre y sentimos docilidad ante su ejemplo” (Ortega y Gasset, 1947, 104). Esta docilidad no es otra cosa que la confianza, el dejarse llevar de la mano de quien sabe más y es mejor. Sin embargo, hay que advertir que ese “dejarse llevar de la mano” no implica la pasividad características del proceso de imitación externa, en cuanto repetición de modelos sin una repercusión interior. Se trata, más bien, de una confianza basada en la certeza del propio perfeccionamiento al seguir los pasos, en la propia senda, de aquel que es ejemplar.

### **El ejemplo: canal de comunicación y motor de formación e innovación**

Siempre que se trata sobre el acto didáctico como proceso de comunicación se suele hablar de dos modelos respecto a la dirección de la comunicación (cfr. p. ej. Carrera Gonzalo, 1980, 65 y Gimeno Sacristán, 1989, 188-190). Uno de esos modelos es unidireccional, de modo que el

emisor del mensaje siempre es el profesor quedando el alumno como mero receptor de los contenidos transmitidos. El otro es bidireccional, produciéndose un intercambio de papeles, mediante una acción de feed-back, en el que profesor y alumno se suceden alternativamente como emisor y receptor.

Vista la repercusión que tiene el ejemplo en quien se deja impulsar por él, parecería que la relación que establece entre dos personas es unidireccional, de modo que se beneficia quien sigue el ejemplo y no quien es ejemplar. Sin embargo, el ejemplo –el bueno y el malo, aunque aquí nos interesa el primero– tiene también una repercusión enorme en esta última. Mediante el ejemplo se establece una comunicación que provoca una determinada respuesta, de modo que el buen ejemplo que debe dar el profesor actúa como canal o medio en la comunicación con el alumno, produciéndose ese feed-back o retroalimentación característicos de la bidireccionalidad. Esta comunicación bidireccional que se produce a través del buen ejemplo del maestro no sólo tiene como consecuencia la transformación en el alumno, sino también la mejora y perfeccionamiento de aquél y de su práctica docente.

Se podría decir que el ejemplo facilita un diálogo íntimo e implícito entre educadores y educandos para el perfeccionamiento de ambos. Se trata de un diálogo íntimo porque en el ejemplo se manifiesta la propia interioridad, el modo de entender la realidad y de responder a ella. Y es implícito porque no necesita de grandes discursos; en una mirada, gesto o actitud se hace patente toda una visión del ser humano y de su participación en el mundo. Además, como se ha dicho, se trata de una comunicación bidireccional que concluye en el perfeccionamiento de ambas partes. Veremos cómo.

Tomando de nuevo las palabras de Jiménez Abad respecto al auténtico maestro, que “enseña lo que vive y vive lo que enseña” (Jiménez Abad, 1997, 106), pueden aplicarse de una manera muy gráfica a la bidireccionalidad comunicativa aludida. Anteriormente nos sirvieron como clara expresión de la unidad de vida y enseñanza, de vida personal y vida profesional que ha de caracterizar al maestro. Ahora se trata de ver cómo esa unidad se hace más perfecta en la comunicación educativa que canaliza el ejemplo. En primer lugar, la enseñanza de lo vivido constituye el inicio de la comunicación en un proceso educativa mediado por el ejemplo. La respuesta que provoca en el receptor es un cambio o un intento de progreso en la dirección que el ejemplo invita. En segundo lugar, al enseñar lo vivido ocurren dos cosas simultáneamente. Por un lado, se afianza con mayor

fuerza lo vivido, los principios y actitudes vitales, de la misma manera que en un proceso de comunicación verbal uno comprende mejor aquello que expresa después de haberlo hecho. Por consiguiente, esa afirmación y comprensión del sentido de la propia vida refuerza nuevamente la vivencia de lo enseñado. Por otro lado, al enseñar lo vivido y observar que se producen respuestas positivas (aunque sólo sea por parte de un alumno) se origina en el profesor una mayor coherencia con su propia enseñanza que le permite enseñar de nuevo lo que vive con más fuerza y creatividad. De esta forma, se crea un proceso de feed-back o retroalimentación en la forma de comunicación mediada por el ejemplo que consigue un progresivo perfeccionamiento de educadores y educandos.

Tal como se ha explicado la expresión anterior, podría atribuirse de manera más apropiada a la enseñanza de valores o actitudes<sup>ii</sup>. En páginas atrás se ha hecho referencia a tres categorías de contenidos que César Coll propone que debe atenderse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es preciso señalar –separándonos ya del sentido que le da Jiménez a su expresión– que cuando aquí se habla de “enseñar lo que se vive” y “vivir lo que se enseña” no sólo se está haciendo alusión a la categoría de “valores, normas y actitudes”, sino también a la de “hechos, conceptos y principios” y a la de “procedimientos”. El buen ejemplo ha de manifestarse en toda la actividad docente, cualquiera que sean los contenidos de la enseñanza y cualquiera que sea el modelo curricular que se siga. Y la actividad docente se nutre irremediamente de la formación profesional y también –como se ha dicho– de la humana, siendo ambas un deber y, sobre todo, un derecho de todo el que tenga en sus manos la responsabilidad de colaborar –junto con sus padres– en la importante tarea de educar a un ser humano.

Efectivamente, cuando se trata de enseñar y cultivar actitudes o valores es indispensable el buen ejemplo y el profesor es un punto de mira constante tanto en el aula como fuera de ella. Pero el aprendizaje de las otras dos categorías de contenidos, si se sigue el modelo de Coll, también requieren el ejemplo como vía de comunicación. Así, respecto a éstas, la expresión “enseñar lo que se vive y vivir lo que se enseña” implica dos cosas. En primer lugar, enseñar una materia realmente aprehendida, dominada e integrada con el resto de conocimientos. Aunque no en todas las etapas de la vida del profesor pueda ser así, al menos el dominio o la maestría en lo que se ha de enseñar ha de ser una aspiración constante de esta forma, la enseñanza estará soportada por una vida orientada a ella, estará vivificada por la preparación y el estudio. En segundo lugar, una enseñanza así concebida transmite a los alumnos algo más que unos

conocimientos; transmite su sentido y el entusiasmo de quien los comprende –o intenta hacerlo– de manera cada vez más profunda en un progresivo acercamiento a la verdad. Al mostrar con el ejemplo la personal vivencia de lo enseñado, es mucho más fácil asegurar el aprendizaje o, al menos, el deseo de aprender. Y, suscitar ese deseo alienta al profesor nuevamente para perseverar en su ejemplo.

La bidireccionalidad, característica de este tipo de comunicación – un diálogo íntimo e implícito– que facilita el ejemplo, consiste, de forma esquemática, en una relación mutua entre profesor y alumno de manera que el ejemplo de uno promueve en el otro una respuesta que requiere la continuidad del primero. Esta bidireccionalidad facilita, a su vez, un feedback semejante en la relación del ejemplo con la formación de profesores. Se decía al comienzo de estas páginas que se pretendía mostrar cómo el ejemplo era el mejor impulso y acicate para la formación del profesor. Esto resulta claro en el contexto de la relación comunicativa que acabamos de ver. La respuesta de imitación (sea actual o potencialmente reflexiva) del alumno que promueve el ejemplo del profesor estimula a éste hacia una mayor formación que redundará en un mejor y más continuado ejemplo. No sólo ser ejemplar, sino buscar serlo, permite no caer en la rutina, en el conformismo o la mediocridad, y sentir el peso de la responsabilidad que contribuirá a la propia formación.

La retroalimentación que se produce en la comunicación y que tiene su eco en el deseo de mayor formación es inseparable también en la necesidad de innovación como generadora de transformación de los procesos curriculares y de mejoras educativas. Medina expone la necesidad de “interrelación entre la formación y la innovación”, constituyéndose una “bidireccionalidad recíproca de estas dos actividades, imprescindibles al docente que desea mejorar la educación” (Medina, 1995, 147). De nuevo, la bidireccionalidad. Medina explica que una innovación, que sea capaz de producir cambios realmente valiosos, no es posible sin formación previa y, al mismo tiempo, ésta carece de sentido y de proyección si no se orienta a la innovación.

Este no es el momento de profundizar en las características de la innovación, sin embargo, parece interesante señalar la continuidad –al modo de una reacción en cadena– que se establece entre el ejemplo como vía de comunicación, su incidencia en la formación del profesorado y la innovación que dicha formación fomenta. Así, a modo de conclusión, puede decirse que la calidad de la enseñanza pasa, en primer lugar, por la calidad

del enseñante. y esta calidad se forja y se hace patente, al mismo tiempo, en el buen ejemplo.

## Referencias Bibliográficas

- Bandura, A. y Walters, R.H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Barrio Maestre, J.M. (1994). Valores y escuela pública. El reto fundamental de una educación para la democracia; *Revista Complutense de Educación*, 5, 1, 45-65.
- Carrera Gonzalo, M.J. (1980). *El profesor y la tarea docente*. Valencia: ICE, Universidad.
- Castanedo Secadas, C. (1994). La importancia de los valores educativos en la formación del profesorado; *Revista Complutense de Educación*, 5, 1, 89-108.
- Coll, C. (1988). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Laia.
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO: *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- García Hoz, V. (1944). *Sobre el maestro y la educación*. Madrid: CSIC.
- Gimeno Sacristán, J. (1989). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- Gusdorf, G. (1969). *¿Para qué los profesores?* Madrid: Edicusa.
- Jiménez Abad, A. (1997). Valores y maestros; *Cuadernos de Pensamiento*, 11, 101-109.
- Kerschensteiner, G. (1928). *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*. Barcelona: Labor.
- Lewis, C.S. (1990). *La abolición del hombre*. Madrid: Encuentro.
- López Franco, E. y García Corona, D. (1994). Aproximación al tema de los valores en la LOGSE. *Revista Complutense de Educación*, 5, 1, 121-133.
- Maslow, A.H. (1979). Humanistic Psychology; *Journal of Humanistic Psychology*, 19, 3, 13-26.
- Medina Rivilla, A. (1995). Formación del profesorado e innovación curricular; *Bordón*, 47, 2, 143-160.
- Ortega y Gasset, J. (1947). España invertebrada; en *Obras Completas III*. Madrid: Revista de Occidente.
- Postic, M. (1978). *Observación y formación de profesores*. Madrid: Morata.
- Rousseau, J.J. (1964). Discours sur l'Économie politique (vol. III); en *Œuvres Complètes*, 5 vol., publicadas por Bernar Gagnebin y Marcel Raymond. Paris: Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

## Notas

---

i. La cursiva es mía.

ii. La separación que en este artículo se realiza entre el ejemplo en valores, normas y actitudes y el ejemplo en las otras dos categorías de contenidos propuestas por Coll se debe, más bien, a un método expositivo y a la gran repercusión que el modelo de este autor ha tenido. Sin embargo, en la práctica de la actividad educativa no se puede separar, como en los modelos teóricos, unos contenidos de otros, pues se encuentran entremezclados. Por tanto, en la práctica la influencia educativa del ejemplo del profesor no puede ser tampoco dividida entre el ejemplo al enseñar valores y, pongamos por caso, el ejemplo al enseñar literatura. No sólo con el ejemplo de su vida y de su actitud como profesor enseña valores, sino, desde luego, también al enseñar literatura o cualquier otra materia los enseña. Otra cuestión interesante, en la que aquí no podremos entrar, es los diferentes tipos de valores que puede haber, su jerarquía en educación y el criterio para el establecimiento de dicha jerarquía.