

Bibliografía y notas para un análisis crítico de la bibliografía en torno a las técnicas de formación y actualización del profesorado

Por José Manuel TOURIÑAN LOPEZ

En este estudio, además de una bibliografía seleccionada en torno a las técnicas de formación y actualización del profesorado, se exponen:

- a) La trascendencia de las investigaciones sobre el proceso de promoción y perfeccionamiento del profesorado de épocas pasadas con respecto al cuerpo de problemas que centra la atención de los investigadores contemporáneos.
- b) Las notas que justifican el papel preponderante de este tema en la investigación pedagógica actual.
- c) Las consideraciones a tener en cuenta para evitar incidencias negativas de las técnicas en la función docente.

I. NOTAS PARA UN ANALISIS CRITICO DE LA BIBLIOGRAFIA EN TORNO A LAS TECNICAS DE FORMACION Y ACTUALIZACION DEL PROFESORADO

El tema de la formación del profesorado no ha preocupado en todas las épocas por igual, pero también es cierto que en ninguna ha alcanzado un eco tan favorable como en la nuestra.

En efecto, como dice Hoyle (1) la preocupación por la formación del profesor es creciente y paralela a la consideración de la función del profesor como institución, entendiéndose por institución toda función reconocida socialmente para cubrir unas necesidades sociales. Empero, es innegable que, incluso reconociendo el carácter institucional de la docencia, en épocas pasadas el proceso de promoción y perfeccionamiento del profesorado ha tenido relativamente escasa trascendencia con respecto al cuerpo de problemas que centra la atención de los investigadores contemporáneos.

Esta escasa trascendencia se explica por dos razones fundamentalmente: por una parte, el carácter marginal de la preocupación pedagógica en los autores más destacados de cada momento histórico y, por otra parte, la ausencia de un tratamiento científico del tema.

De un lado, conviene aclarar que el carácter marginal de la preocupación pedagógica no significa que en las épocas pasadas el tema del profesor careciese de importancia.

(1) HOYLE, E. *The role of the teacher*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1975. 1.º ed. 2.º reimp.

Al contrario, hasta el siglo XIX el tema del maestro representa el aspecto más sobresaliente dentro de la producción de los autores más destacados en las cuestiones pedagógicas. Cuantitativamente hablando, el tema del maestro ocupa, directa o indirectamente, la mayor parte de la producción pedagógica de los autores clásicos.

Esto se explica por la sencilla razón de que ya desde la antigua «Paideia» se reconoce la excelencia de la función docente. Como dice Marrou, desde el primer momento el pedagogo realizó una función de carácter predominantemente ético: el cuidado moral y la dirección de las costumbres estaban a su cargo (2).

Ahora bien, la excelencia de la función docente y el volumen de producción intelectual sobre el maestro dentro de las obras de educación de diversas épocas no está en contradicción con la marginalidad de estas investigaciones.

La marginalidad viene dada por la conceptualización artístico-práctica de la educación, lo cual da pie para que tan sólo en minúsculos tratados o, en otros casos, en forma de pensamientos reflexivos sobre la Educación hechos desde la Filosofía o desde la Ciencia positiva, los más destacados autores de las épocas hablasen de la función de educar. Piénsese sino, en el lugar que ocupan la Educación y el maestro dentro de la inmensa producción intelectual de Aristóteles, Santo Tomás, Dilthey o Russell, por citar algunos ejemplos clásicos.

Así pues, en una primera aproximación a este problema, hemos de decir que la marginalidad de la formación y actualización del profesorado no tiene su origen en la poca importancia de la función docente, sino en el carácter marginal atribuido a la investigación pedagógica. Pero, profundizando en esta misma idea, se infiere que la misma consideración de la educación como una actividad artístico-práctica, convierte, en marginales a las investigaciones de épocas pasadas sobre el maestro con respecto al tema de las técnicas de formación o actualización del profesorado.

En efecto, ser maestro era más una cuestión de dominio del saber que una cuestión de dominio de las razones por las cuáles se justifica y se explica el modo en que un determinado saber debe tomar cuerpo propio en los educandos en un momento preciso. Y esto refuerza el hecho de que no sólo la investigación se haya despreocupado en otras épocas de contrastar y controlar lo que hoy centraliza las investigaciones en torno al profesorado, sino que también explica que en la mayoría de los casos, como dice Herbart (3) la técnica del profesor se redujera a la rutina de sus años de servicio.

Hay que romper una lanza en favor de Herbart y reconocer que en su obra se le exige al profesor una preparación tal que le permita abarcar en una sola mirada las consideraciones que deben ser tenidas en cuenta en cada situación; es decir, una preparación tal que le permita poseer la visión crítica de su método y de sus actos.

Hasta Herbart, y como él mismo dice, la técnica de formación del profesor se basaba en una de estas tres alternativas (4):

- a) O su formación era el fruto de la rutina de sus años de servicio.
- b) O su formación era fruto de la experiencia particular del efecto obtenido con una regla aplicada a varios niños.
- c) O su formación era consecuencia de la asimilación sintética de las aportaciones de diversos autores al tema del maestro.

No es nada extraño que Ortega nos diga que «nadie antes que Herbart toma sobre sí completamente en serio la faena de construir una ciencia de la educación. Sus predecesores como Rousseau se habían limitado a exponer series, más o menos fructíferas y geniales, de ideas sobre la educación... Hasta Herbart los pedagogos podían considerar su ejercicio como una actividad puramente práctica. La ciencia es materia y pretexto de

(2) Cfr. MARROU, H. J. *Historia de la educación en la antigüedad*. Buenos Aires, Eudeba, 1965. pág. 174.

(3) HERBART, J. F. *Pedagogía General derivada del fin de la Educación*, Madrid, La lectura, s. f. p. 1.

(4) *Ibidem*, pp. 155.

su misión... Pero desde que la pedagogía... aspira a ser ciencia cae encima del maestro la obligación de ser también científico» (5).

Sin embargo, con Herbart la Pedagogía inicia institucionalmente su andadura científica. Hoy estamos muy lejos de Herbart, y en la Pedagogía, como cuerpo de saber que debe dominar el profesor para realizar su función, el tema del maestro es fundamental.

El papel central del profesor en la investigación pedagógica actual puede explicarse por muy diversas razones que escapan a la enumeración parcial desde un campo. Bástenos hacer mención expresa de las siguientes:

- a) La especial dignidad que la función del profesor tiene desde el momento en que trabaja con personas y debe inscribirse en la responsabilidad, y, precisamente, en la responsabilidad frente a aquél que ha de ser conducido a la autonomía moral e intelectual.
- b) El complejo desarrollo de las Ciencias de la Educación que permite abordar el tema del profesor desde muy diversos ámbitos de dependencia científica.
- c) La cada vez más firme convicción de que la educación se emplea para preparar a los hombres para tipos de sociedades que todavía no existen.
- d) La innegable verdad de que la educación es un derecho personal y un deber social, lo cual justifica a escala planetaria la tendencia a optimizar el desarrollo educativo y a incrementar las expectativas sociales en torno a la función docente.
- e) La creciente necesidad de considerar el magisterio como cuerpo profesional.

Estas razones, junto a otras de diversa índole, contribuyen a afianzar la idea de que el profesor no sólo es un tema de estudio de muy diversas áreas académicas y científicas, sino que, además, la función del profesor entraña unos graves riesgos si no se realiza adecuadamente. No es extraño, pues, que las perspectivas hayan cambiado tanto que en la cuestión de la formación del profesor se mantengan actualmente como tesis indiscutibles las dos siguientes afirmaciones (6):

- a) El peligro de la pedagogía actual es el de caer en un dogmatismo en cuanto a la forma, a la manera de educar. Si la educación es una tarea difícil, la educación de los educadores lo es todavía más. El peligro estriba en olvidarlo.
- b) Los medios de la pedagogía actual no son malos, al contrario, son generalmente mejores que los de la antigua pedagogía. La desgracia es que son tan buenos que hacen que se pierda de vista el fin.

Hasta tal extremo es esto cierto que el crecimiento desproporcionado de las exigencias sociales de la función docente, o lo que es lo mismo, de las responsabilidades del profesor frente a sus competencias ha dado pie al surgimiento de una tendencia que bajo el postulado de que la escuela es fruto de las contradicciones sociales propugna la desinstitucionalización de la función docente y la desescolarización de la sociedad.

A pesar de esta postura hemos de reconocer que el avance de las investigaciones en la formación del profesorado es de tal grado que lejos de abocarnos a un escepticismo nos reafirma en la institucionalización de la función docente con una serie de cambios necesarios. Tales cambios se reflejan en las variaciones de los focos de investigación que la bibliografía actual nos permite sistematizar del siguiente modo en función de los objetivos y contenidos de la formación del profesorado (7):

- a) Una primera línea de investigación en torno al perfeccionamiento de la función docente se centra en las características personales del docente que pueden in-

(5) ORTEGA Y GASSET, J. *Ideas y creencias*. Madrid, Espasa Calpe, 1976. 8.ª ed. pág. 102. (Prólogo a la Pedagogía General de Herbart).

(6) Vid. más ampliamente este problema en J. M. TOURIÑAN LOPEZ *El sentido de la libertad en la Educación*. Madrid, Magisteri Español, 1979. Capítulo V.

(7) Sobre este punto, véase también la ponencia que el Presidente de la Sección IV del VII Congreso Nacional de Pedagogía, A. de la ORDEN, presentó bajo el título «Técnicas de formación y actualización del Profesorado».

fluir en la enseñanza, o lo que es lo mismo, se centra en el desarrollo de un perfil personal.

- b) Una segunda línea se centra en el estudio del modelo deseable de comportamiento docente. Sin embargo esta línea de investigación no ha dado resultados muy satisfactorios porque ha sido abordada de modo descriptivo, es decir, en la intención de obtener un modelo cuya evidencia venga dada empíricamente al comprobar que actuando de acuerdo con el modelo se obtienen resultados educativos obvios. Sin embargo plantear así el estudio del modelo deseable equivale a propugnar el modelo como panacea de la educación, cuando lo que realmente proporciona el modelo son condiciones presentes o ausentes en grado en el proceso formativo. Pensar en unas características específicas y excluyentes de cualquier otra para todo profesor equivale a afirmar ingenuamente que ni las circunstancias, ni los educando, ni las exigencias de la función docente sufrirán cambios.
- c) Otro camino de investigación menos pretencioso, pero más eficaz, se centra en el estudio de las funciones didácticas básicas y por consiguiente en el desarrollo de las competencias específicas (por ejemplo: el profesor como evaluador, comunicador, facilitador del aprendizaje, planificador o administrador).
- d) El estudio del perfeccionamiento docente centrado en las competencias específicas pone especial empeño en las tareas docentes. Y este especial empeño ha dado lugar a nuevos estudios que centran el criterio de eficacia de la función docente en el alumno, bajo el postulado de que sería bien profesor no aquél que hubiera realizado unas tareas, sino aquél que a través de unas tareas consiga que los alumnos aprendan.
- e) Esta sencilla verdad de que enseñar implica enseñar algo a alguien ha dado lugar a un nuevo enfoque en la formación del profesorado. Este nuevo enfoque viene a determinarse en la consideración del aprendizaje como una actividad intencional donde cada alumno construye a partir de sus propias experiencias alcanzadas por sí solo o con ayuda de los demás, y, por consiguiente, como una actividad abierta.

En este sentido, la nueva línea se centra en conseguir programas formativos en los que, más que elegir en lugar del profesor en formación sus conductas, se le capacite para buscar las conductas que bajo razones pedagógicas respondan a las expectativas educativas de cada situación.

No es nada extraño, por tanto, que, frente a los contenidos tradicionales de la formación del profesor, surjan nuevas tendencias que combinen interdisciplinariamente los contenidos más adecuados para lograr competencias específicas y los que le capaciten para enfrentarse a situaciones nuevas.

Por último, y a modo de conclusión, quisiera aludir con estas notas para un análisis crítico de la bibliografía a las condiciones que deben ser tenidas en cuenta para evitar incidencias negativas en las técnicas de formación y actualización del profesorado.

En primer lugar conviene tener claro que la técnica no es la panacea de la educación, sino un instrumento al servicio del profesor y ello por la simple razón de que en cada situación se utiliza una técnica y no otra en función de las razones pedagógicas que el profesor y la investigación descubren para justificar su conveniencia frente a otras posibles técnicas.

En segundo lugar es indispensable reconocer que las técnicas no se usan en un vacío socio-económico. La economía juega un papel preponderante en las técnicas que, como medios que son, nos plantean el problema de disponerlos de tal modo que nos dejen cumplir nuestra función. Y en este sentido, un principio de economía es enseñar aquello que el profesor en formación no puede aprender por sí solo. Asimismo, la sociedad juega un papel preponderante con sus esquemas en el buen funcionamiento de las técnicas. Y no es nada extraño encontrarnos en situaciones donde la estructura administrativa y vertical del centro choca con la estructura pedagógica horizontal que hemos planteado para lograr un objetivo, haciendo inviable una técnica.

En tercer lugar, debemos huir de la excesiva mitificación del grupo como elemento autogenerador de aprendizaje. Los grupos no son ideales y la función del profesor no es la del mero camarada consultor, sino la del facilitador del aprendizaje que capta la sensibilidad del grupo y lo encamina hacia estimaciones educativamente valiosas.

En cuarto lugar, la técnica no debe tener una consideración meramente descriptiva, sino primordialmente normativa por las siguientes razones:

- a) Las técnicas no producen sus efectos con independencia de nuestra decisión actual sobre ellas.
- b) Las condiciones de sentido de las técnicas utilizadas vienen dadas en última instancia por la consideración del docente como persona, es decir, como un sujeto al que su propia formación le influye por vía de motivación y no sólo de causalidad. Y, más aún, por la consideración del docente como persona no acabada: si él no está hecho de una vez y para siempre, sería una incongruencia pretender dársele todo hecho de una vez y para siempre a sus alumnos (8).
- c) Las condiciones de prueba de las técnicas vienen dadas en última instancia también por el grado de adecuación que manifieste entre los efectos que queremos conseguir y las propiedades de los sujetos en los que queremos producir los efectos y por el grado de adecuación entre la necesidad que tiene el formador de decidir qué debe hacer por los alumnos y la necesidad de coparticipación con las decisiones de los demás elementos personales que intervienen en el proceso formador.

En quinto lugar, hemos de recordar que las técnicas no deben hacernos olvidar el fin para el que han sido creadas. Y en este sentido no cabe duda que las técnicas de formación y actualización del profesorado hacen referencia, a primera vista, a dos situaciones distintas que mantienen unas características genuinas y condicionadoras de las técnicas. Tales son la situación de perfeccionamiento para un determinado nivel de enseñanza —ya sea este perfeccionamiento «pre» o «in service»— y la situación de promoción de un determinado nivel de enseñanza a otro.

En sexto lugar, pero no por eso con carácter de menor importancia que las anteriores consideraciones, hay que reconocer que las técnicas se generan en unas condiciones socio-históricas determinadas y por consiguiente nada impide que la continua investigación descubra progresivamente técnicas más adecuadas para la formación y actualización del profesorado. Esto es posible en la misma medida que la investigación obtenga un mejor conocimiento de la función del profesor, y de las necesidades del profesor en formación, por un lado, y de los bienes que pueden satisfacer esas necesidades, por otro.

(8) VAZQUEZ GOMEZ, G. *El perfeccionamiento de los profesores*. Pamplona, Etnsa, 1975. pp. 36.