

Perfil del Docente Universitario Hoy: Más Allá de la Competencia

Agustín de la Herrán*

RESUMEN

Parece existir un consenso sobre la conveniencia de que la formación y el trabajo didáctico se apoyen en un perfil docente reflexivo y competente. Opinamos que esto es necesario, pero no suficiente. Proponemos incluir dos referentes desatendidos que condicionan la enseñanza y están muy relacionados con la formación pedagógica del profesor, más allá de la reflexión sobre su práctica: la ‘madurez del profesor’, y la ‘conciencia aplicada a su enseñanza y formación’. Con ello el perfil pedagógico del docente pudiera completarse, mientras se introducen en el debate científico y profesional enfoques, temas y problemas relevantes.

Palabras clave: Perfil docente, formación, conciencia, madurez personal, enseñanza, escuela.

ABSTRACT

It seems there is consensus on the need for the training and educational support in a reflective and competent teaching profile. We think this is necessary but not sufficient. We propose to include two unattended on condition education are closely related to teacher training, beyond the reflection on practice: ‘The Professor maturity’ and ‘Consciousness applied to their education and training’. This educational profile of teaching could be completed, while they are introduced into the debate scientific and professional approaches, topics and issues relevant.

Key words: Teaching profile, training, consciousness (awareness), personal maturity, education, school

* Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor Titular del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, España. E-mail: agustin.delaherran@uam.es

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Se dice que nos encontramos en una ‘crisis de modelo’ económico, político, social, empresarial, etc. Quizá este cambio también afecte al perfil del docente y a la formación del profesorado. El perfil del profesor que proponemos para el debate de la comunidad pedagógica se asienta en tres referentes interrelacionados: 1) *Mejor preparado o más competente*. 2) *Con mayor madurez personal y profesional*. 3) *Más consciente de su profesión y de su enseñanza*.

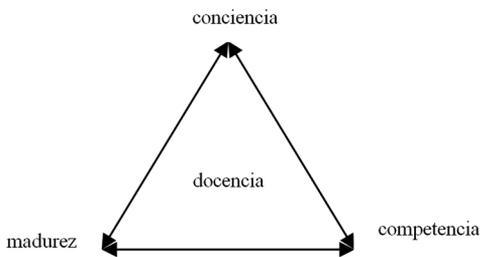


Figura 1. Perfil del docente

Hoy la formación inicial y permanente del profesorado se orienta a la **competencia**, que globalmente se identifica con el *perfil de profesor reflexivo*, que se ha desarrollado desde los años 80 hasta la actualidad. La **madurez** y la **conciencia** pueden comprenderse como enfoques, retos, cualidades y problemas de investigación que no están consensuadas, pese a sus altas implicaciones didácticas. Las proponemos como coordenadas y bases de la enseñanza para que el profesor competente pueda llegar a ser más completo. Conceptuamos el término ‘perfil’ como un sistema de características abiertas, organizadas como centros de interés

profesionales, que intentan responder a dos cuestiones encadenadas: Qué es ser profesor y qué se requiere para ello. Desde ahí, nos proponemos favorecer procesos de innovación e investigación desde una Didáctica redefinida que sometemos a debate de la comunidad profesional e investigadora. Intentaremos responder al perfil del docente desde fibras íntimas y desatendidas de la práctica educativa y de su orientación. Se pretende indagar en la enseñanza, hacernos buenas preguntas sobre ella y sobre la profesión, dudar de algunas creencias, establecer relaciones nuevas y enriquecer esquemas, definir vectores concretos de formación continua, a lo largo de la vida personal y profesional.

PROFESORES REFLEXIVOS Y COMPETENTES: UNA ASPIRACIÓN NECESARIA PERO INSUFICIENTE

• Perfil y competencias del profesor reflexivo

Como en casi todos los ámbitos humanos, en docencia se verifica una tendencia a la complejidad y a la evolución. Esto significa que la realidad permanece solidaria a lo anterior, que tiende validarse sin perder lo mejor de lo adquirido. Por lo que respecta al docente, el perfil de ‘profesor reflexivo’, definido desde finales de los 80 y los 90, constituyó un avance indudable que sigue estando vigente y sigue siendo necesario.

De acuerdo con este perfil, Martín Bris (1997, pp.64, 65) compara e integra competencias propuestas por varios autores -San Fabián, Arribas, Muñiz, Asensi, Fernández, Menchén, Medina, De la Orden, entre otros,

así como lo indicado en la normativa y publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia de España, MEC-, para conformar el perfil óptimo del 'súper-profesor':

- Canalizar y concretar la función mediadora entre el alumno y la cultura social que ha de cumplir la educación en general y la escuela en particular.
- Asumir el papel de elemento determinante del sistema y actuar en consonancia.
- Ordenar y disponer los elementos didácticos y organizativos.
- Identificar y relacionar los factores que aparecen junto a los elementos.
- Ser crítico, activo y reflexivo, alejado del simple cumplimiento de normas.
- Conocer las estructuras internas y externas que afectan a las prácticas educativas.
- Propiciar la comunicación y participación activa del alumno.
- Generar un clima de trabajo motivador.
- Contribuir a establecer criterios de actuación en todos los ámbitos.
- Ayudar a generar propuestas metodológicas adecuadas.
- Participar y proponer acciones innovadoras necesarias.
- Analizar el contexto de trabajo.
- Planificar adecuadamente las actuaciones.
- Asumir los retos de cambio permanente que desde la sociedad se demandan.
- Asumir la diversidad como una realidad y un valor.
- Participar de la idea de escuela abierta, en la línea de experiencia educativa individual y socializadora.
- Ser consciente de la necesidad de actualización científica y didáctica.
- Practicar la formación integral de sus alumnos.
- Completar la transmisión de conocimientos con técnicas de trabajo y pautas de actuación.
- Trabajar valores y normas.
- Conocer y asumir las ideas de autonomía científica, pedagógica y de gestión.
- Programar su trabajo de forma creativa.
- Propiciar un aprendizaje compartido.
- Estimular y favorecer la motivación de sus alumnos.
- Colaborar en el cumplimiento de normas de convivencia y disciplina.
- Asumir la evaluación como proceso continuo, formativo, integral, multidireccional, objetiva e instrumento clave del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Valorar a sus alumnos según sus posibilidades.
- Favorecer e incentivar la autoevaluación.
- Proporcionar a sus alumnos información del punto en el que se encuentran, facilitándoles alternativas.
- Participar activamente en la organización y funcionamiento del centro.
- Propiciar una cultura colaborativa.
- Abrir y participar en líneas de investigación internas y externas.
- Ayudar a los alumnos a encontrar el sentido de lo que hacen.
- Facilitar la construcción de aprendizajes significativos y se acerque a la realidad.
- Propiciar la interacción alumno-profesor y alumno-alumno.
- Proponer retos comunes y personales alcanzables.
- Despertar el interés por la cultura.
- Prestar su ayuda en todos los planos de la educación.
- Favorecer la actividad mental, autoestima y autoconcepto de los alumnos.
- Potenciar la autonomía y ayuda a que los alumnos aprendan a aprender.

• Cambios asociados al perfil de profesor reflexivo

Aquellas competencias provienen de cambios consensuados que parecen haberse instalado en el panorama didáctico:

- En cuanto al vínculo profesional del docente: De un vínculo administrativo-individual con el Ministerio de Educación y el centro, a un compromiso con su proyecto educativo y a una “idea de desarrollo curricular centrado en la escuela como unidad de referencia” (Zabalza, 1995, p. 295), más allá del aula cerrada en sí misma. Por tanto, de una idea de trabajo docente centrado en la comunicación didáctica del aula a un proyecto de desarrollo profesional basado en la colaboración, la investigación y la innovación educativas realizables en su centro docente, comprendido como organización comunicativa y educativa que aprende y se orienta a una creciente autonomía pedagógica.
- En cuanto a la cultura escolar: De una inercia individualista y autoritaria, a una cultura democrática y dialógica, reflexiva y crítica, basada en el trabajo en equipo. No se percibe al profesor “trabajando solo, desconectado de sus colegas” (Zabalza, 1995, p. 295). Se cuenta activa y ordenadamente con la participación de todos los agentes de la comunidad educativa, incluidos los padres y el medio extraescolar. Cuando esa cultura democrática se considera en el contexto del aula, el ciclo y la etapa, se verifica el cambio de una *enseñanza diferenciadora e incluso segregadora* a una *enseñanza inclusiva*.
- En cuanto a la programación y a la metodología didáctica: Parece haberse

consolidado un cambio en los siguientes sentidos (Fernández, 1990):

- De aplicador de una planificación previa a diseñador y aplicador en función de su realidad didáctica.
- De una polarización en los objetivos a una atención a la educación global de los alumnos.
- De un currículo fundamentado casi exclusivamente en la epistemología (contenido específico de enseñanza) a la consideración añadida de una amplia variedad de fuentes curriculares: pedagógica, sociológica y psicológica.
- De aplicador de rutinas metodológicas a la reflexión e investigación sobre su metodología.
- Del monométodo (comodidad/inercia) a una diversidad metodológica adaptable.
- De la codificación anacrónica de los mensajes didácticos al aprovechamiento de los recursos de las innovaciones tecnológicas para la comunidad.
- De la impartición de clases terminales y terminadas (conocimientos empaquetados, listos para la memorización o el olvido) a clases iniciales e iniciantes basadas en instrumentos para construir, para continuar, aplicar, criticar, comparar, etc.
- Del dictado de un aprendizaje individualista a favorecer un aprendizaje compartido.
- Desde una enseñanza donde rige la motivación extrínseca a la atención a una motivación intrínseca.
- Desde un ejercer su poder de ‘vencer’ a un empleo de su capacidad para convencer.

- Desde una frecuente sustitución del alumno –porque hace lo que el alumno puede y sabría hacer- a una prolongación del alumno, cuando llega a sus límites provisionales apoyándolo o reforzándole sin sustituirle.
- De centrar su actividad en los niveles más pobres de la mente humana (mero almacenamiento de información) a una enseñanza promotora de las capacidades más ricas de la mente: capacidades formales, niveles superiores, autoevaluación entre otras.

LA MADUREZ PERSONAL Y PROFESIONAL DEL DOCENTE

Nuestra experiencia (15 años, 165 acciones formativas en centros) en formación de profesorado de todos los niveles educativos apunta a que el constructo ‘madurez docente’ no es extraño a los profesores, aunque los profesores no recuerden haberlo contemplado en su formación inicial o continua, desde la Pedagogía. Su justificación se articula en premisas como éstas:

- **‘Enseñar’ es ‘mostrarse desde la ejemplaridad’:**

En efecto, “Lo que somos llega a los alumnos con tanto ruido, que a veces les impide escuchar lo que decimos” (Santos Guerra, 2009). Lo que sobre todo se comunica de uno mismo es madurez e inmadurez personal y profesional, sustantivada en mil y una concreciones. Preguntados 200 profesores en servicio y 600 en formación inicial qué es lo que creen que pueden transmitir *de positivo* al alumno desde su ejemplo, un 80% de las respuestas han podido relacionarse

con expresiones, indicadores o factores de madurez personal. Y cuando se les pregunta sobre lo que creen que pueden transmitir *de negativo*, casi el 100% de las respuestas han podido asimilarse a ‘egocentrismo docente’, a la sazón, centro de gravedad de la inmadurez personal aplicada a la enseñanza (Herrán y González, 2002). Deducimos de este sondeo que el campo principal de formación es uno mismo. Ésta es una de las características de la dificultad de la docencia, porque a priori siempre será más sencilla una atención en lo exterior que el trabajo personal en uno mismo. En este contexto, el método por excelencia es la coherencia, en la que ya repararon grandes pedagogos como Confucio (1969, p. 270): “Tsé Kong preguntó qué era un hombre superior. El Filósofo dijo: Es el que, desde luego, pone sus palabras en práctica, y en seguida habla conforme a sus acciones”. Y Zenón (1996) dijo: “El fin de la vida es vivir de un modo coherente, o sea, según una norma y de acuerdo con ella”. El docente se acoge a esto, si es consciente de ello. A veces, lo menos presente en un aula es la materia de enseñanza. Y este fenómeno puede ser tanto para bien como para mal. Esta observación define un gran problema didáctico que no obstante se puede concretar y operativizar. Considerando así la realidad didáctica, ambos constructos podrían resultar relevantes para la formación del profesorado. Además, al considerar que nuestra sociedad es inmadura o adolescente (Rojas, 2001; Herrán, 2008) definirían un campo educativo compartido entre profesores, alumnos y contexto social a atender durante toda la vida. Madurez, inmadurez, ejemplaridad y coherencia son de especial importancia hoy, sobre todo en sociedades “desarrolladas” en las que los modelos (referentes) de los medios de comunicación con frecuencia son pobres o negativos.

• **La madurez y la inmadurez personal del docente condiciona la enseñanza:**

La madurez docente nace de la conciencia. Es un proceso que dura toda la vida, común a todas las profesiones y personas, pero particularmente relevante en la enseñanza. Puede asimilarse a egocentrismo o infantilismo adulto. A veces sus manifestaciones están tan extendidas que son difíciles de percibir. Asocia una identificación con la periferia del yo, con el “personaje” (Blay, 2006) o con la fachada, que le aleja de su verdadera identidad. Un

profesor no puede ser una fachada para sí, para su institución, para los padres, para sus alumnos... Un profesor no puede ser ni una persona confusa ni un profesional falso, porque trabaja con personas en formación. Si así lo fuese, enseñaría incoherencia en mayor o menor medida, algo que está en las antípodas de la educación. Podemos intentar describirlas de forma no exhaustiva a través de los siguientes indicadores construidos integrando datos de algunos estudios: Bucay (2002), Heras (2003), Rockwell (en Tierno, 1999), Ekert (en Blay, 1992), Pacheco, De la Herrán y González (2002), y otras aportaciones (Rogers, Perls, Frankl y Maslow, Krishnamurti, Blay):

Tabla 1. Algunas características de la madurez e inmadurez personales, relevantes para la enseñanza

DIMENSIÓN	INDICADORES DE MADUREZ PERSONAL	INDICADORES DE INMADUREZ PERSONAL
Conocimiento y razón	<p>Capacidad para discriminar entre lo real y lo ideal</p> <p>Capacidad de autoanálisis (cognoscitivo, emocional, social, profesional...)</p> <p>- Capacidad de visión subjetiva de uno mismo:</p> <p>a. Conocimiento de las propias potencialidades (posibilidades y límites)</p> <p>b. Conocer las partes escondidas o enterradas</p> <p>- Capacidad de visión objetiva de uno mismo:</p> <p>a. Capacidad para percibirse en tercera persona,</p> <p>b. Capacidad para poner los medios y recurrir a otras personas para analizarse con distancia</p> <p>- Capacidad de empatía¹, de salir de uno mismo para entrar en los demás</p>	<p><i>Dificultad para emitir juicios cotidianos sin intensa carga emocional</i></p> <p><i>Extremismo, radicalización de posiciones</i></p> <p><i>Dificultad para la autorregulación:</i></p> <p>- <i>Inconstancia</i></p> <p>- <i>Necesidad de refuerzo extrínseco</i></p> <p>- <i>Atribución sistemática o habitual de las causas de éxito o de fracaso a razones incontrolables</i></p> <p><i>Imaginación evasiva que puede conducir a inadaptación personal e interpersonal</i></p> <p><i>Dificultad para la síntesis</i></p> <p><i>Hipercrítica externa e interna sin alternativa</i></p> <p><i>Proyecto de vida inexistente o irreal, fantástico, frágil</i></p>

¹ Según Freud (1907), capacidad del inconsciente de uno de conectar con el inconsciente del otro (citado por R. Bild).

<p>Conocimiento y razón</p>	<p>Pensamiento propio y educación de la razón:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidad intelectual - Independencia o escasa influibilidad en el modo de pensar - Criterios estables para el análisis de la realidad y de la actuación sobre ella - Criterios éticos y sistema de valores personales, como consecuencia de la reflexión - Capacidad crítica y valorativa ante problemas o situaciones - Capacidad de autocrítica y de autoevaluación de las realizaciones - Capacidad de reflexión abstracta y compleja más allá de lo útil o lo pragmático - Capacidad de comprensión rápida: diferenciación entre lo esencial y lo accidental - Capacidad de establecer relaciones y de percibir estructuras globales - Capacidad de aplicar los conocimientos en situaciones particulares - Creatividad autoconstructiva y/u orientada a la mejora social <p>Capacidad para aplazar o suspender el juicio hasta obtener más elementos que clarifiquen la situación</p> <p>Capacidad de adaptación a situaciones o problemas nuevos o difíciles</p> <p>Capacidad de previsión o de anticipación a nuevas situaciones o experiencias</p> <p>Capacidad de planificación y organización de las acciones</p> <p>Proyecto personal a largo plazo realizable o realista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber lo que se quiere en la vida, para qué hago las cosas - Saber qué posibilidades tengo - Saber qué tareas requiere 	
------------------------------------	---	--

<p>Conocimiento y razón</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interés, reflexión y vinculación de asuntos trascendentes -sentido de la vida, muerte, progreso social, evolución humana, utopía, etc.- con el proyecto personal - Relación entre proyecto personal y proyecto profesional <p>Capacidad de autoeducación</p>	
<p>Afectividad personal</p>	<p>Estabilidad emocional</p> <p>Autocontrol emocional</p> <p>Autoaceptación o buena autoestima:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Querernos antes del querer de cualquier otra persona - No empeñarnos en ser quienes no somos, desde un autoconcepto erróneo, y frustrarse por ello - Flexibilidad en los procesos de negociación de la propia frustración: no todo lo que se desea se va a conseguir, y otras muchas cosas están fuera de nuestro alcance - Ser, en lo profesional, cada vez más persona y menos rol (Newcomb) <p>Tendencia a pensar y actuar espontáneamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilidad para abandonarse en determinadas situaciones - Pérdida de interés en juzgarse (descalificarse) a sí mismo - Pérdida de interés en interpretar, criticar o juzgar (descalificar) a otras personas por lo que son, lo que hacen, lo que han construido o destruido, etc. - Pérdida de interés en buscar conflictos - Capacidad para disfrutar de cada momento - Tendencia creciente a dejar que las cosas sucedan en vez de empeñarse en hacer que sucedan. <p>Superación del propio egocentrismo</p> <p>Responsabilización de sí mismo y de los propios comportamientos y acciones</p>	<p><i>Impulsividad o mal control de impulsos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Impaciencia</i> - <i>Baja resistencia a la frustración</i> - <i>Agresividad (violencia)</i> - <i>Capricho</i> - <i>Desbordamiento instintivo</i> - <i>Altibajos emocionales por causas irrelevantes</i> <p><i>Necesidad de experiencias emocionales fuertes</i></p>

<p>Afectividad personal</p>	<p>Autonomía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para valerse por sí mismo - Pasar del deber ser (que impide ser uno mismo) al elijo ser - No renunciar al apoyo exterior <p>Coherencia</p> <p>Generosidad</p> <p>Cultivo o formación personal y profesional permanente</p> <p>Conciencia intuitiva de los mecanismos de defensa maduros¹ e inmaduros²</p> <p>Sentimiento de unidad con los demás seres humanos y con la naturaleza</p>	
<p>Afectividad relacional o periférica</p>	<p><i>Sensibilidad social</i></p> <p><i>Capacidad de iniciativa</i></p> <p><i>Aceptación y tolerancia a las ideas de otros</i></p> <p><i>Capacidad de establecer vínculos afectivos duraderos</i></p> <p><i>Prudencia en el lenguaje, tanto directo como virtual (e-mails, chats, foros, etc.).</i></p> <p><i>Capacidad de agradecimiento</i></p> <p><i>Asunción de las propias responsabilidades sociales</i></p> <p><i>Capacidad para establecer relaciones más allá del interés egocéntrico colectivo</i></p>	<p>Fragilidad, hipersensibilidad</p> <p>Irresponsabilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificultad para valorar las consecuencias de lo que hace - Dificultad para asumir compromisos (relaciones, proyectos) asociados a dedicación, esfuerzo, trabajo, etc. <p>Egocentrismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creerse el centro de lo que ocurre: pensamientos 'desde sí' y 'para sí' - Darse por aludido, sentirse herido - Polarización personal en función de los propios intereses - Identificación con 'fachadas' personales, 'personajes' e 'ismos'

¹ Generosidad o altruismo. Anticipación realista de consecuencias. Ascetismo o cultivo espiritual. Humor como medio de expresión social de sentimientos. Sublimación Gratificación de un impulso del cual se cambia su finalidad socialmente reprobable por otro socialmente aceptable. Posposición de situaciones

² Rigidez, bloqueo afectivo o comunicativo. Negación de la evidencia. Introyección o incorporación al acervo personal de características de un objeto con el fin de disminuir la ansiedad de separación o para estrechar las relaciones. Agresividad hacia sí mismo. Proyección de las propias vivencias a los demás. Regresión a un momento evolutivo anterior previo al desarrollo actual. Fantasía esquizoide, como medio de resolución de los propios conflictos, etc.

Afectividad relacional o periférica	<p><i>Capacidad para renunciar al interés particular en beneficio del general</i></p> <p><i>Capacidad de cooperación</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Conocimientos sesgados</i> - <i>Dificultad para la autoevaluación y el cambio, para conocer los propios límites, errores y posibilidades</i> - <i>Dificultad para la empatía</i> <p>Dependencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Necesidad de refuerzo social (de figuras relevantes)</i> - <i>Influibilidad por opiniones ajenas o por opiniones de determinadas personas</i> - <i>Identificación colectiva: grupos, modas, ismos, líderes</i>
--	--	--

Cualquier docente, alumno, padre, podría identificarse con alguno de los indicadores, que no siempre dependen del título, del cargo, de la edad. Desde un punto de vista curricular, ambos polos podrían actuar como intenciones compartidas de enseñanza. La madurez es un proceso susceptible de conquista paulatina para todos, si se anhela de forma clara, mantenida y durante mucho tiempo. Por tanto, tiene todo que ver con la formación a lo largo de la vida.

LA CONCIENCIA APLICADA A LA PROPIA PROFESIÓN Y LA ENSEÑANZA

La *conciencia humana* es una variable desconsiderada en educación, y sin embargo de un enorme alcance educativo (Herrán, 1998). Puede entenderse como contexto, causa, base y fin de la formación. Conceptuaremos ‘conciencia’ como capacidad de visión que da el conocimiento sobre lo que cualquiera puede indagar. Es causa y efecto de la “mirada”. Sus efectos

son la lucidez, la responsabilización, el crecimiento interior, la madurez personal. Todo ser humano está dotado para *evolucionar* personal y profesionalmente para ofrecer lo mejor de sí mismo, y la variable básica que define sucesivos estadios de mejora es la conciencia. Su relación con la formación adquiere cada vez más relevancia, hasta el punto de estructurar la propuesta de un nuevo paradigma (Herrán, 2003). Siendo básica, la conciencia no es suficiente. Se justifica por lo que viene después: sensibilidad, cambios, rectificación, actividad, proyectos, compromiso. Si la comprensión no va seguida de innovación interior no es plena. Mediante el conocimiento, la formación se traduce en más complejidad de conciencia, y eventualmente en estados de conciencia (Herrán, 2006). Como la madurez personal, la adquisición de más conciencia es un reto compartido entre profesor y alumnos: todos pueden crecer en conciencia desde el conocimiento y la comunicación educativa. Como su aplicación potencial es muy amplia, proponemos para reflexión y debate algunas indagaciones aplicadas a la enseñanza.

- **Algunas consideraciones sobre la conciencia aplicada a la profesión docente:**

- **De la identidad profesional de los docentes.** En cierto profesorado –sobre todo en Secundaria y Universitaria- persiste un problema-prejuicio cultural de fondo. Consiste en no reconocerse como profesional de la enseñanza. Desde su identificación y fidelidad a su licenciatura de origen, se perciben como titulados que dan clase o con carga docente. En ellos poco ha cambiado el conocimiento desde que Giner de los Ríos se lamentaba: “¿Cuándo se darán cuenta los catedráticos que la Pedagogía tiene algo que ver con ellos?” Pues bien, sin esta identidad profesional, la formación y el desarrollo profesional serán limitados. El tiesto es muy pequeño, y lo que crece está mal orientado.

Con frecuencia pregunto a profesores en activo: “¿En los últimos cinco años, cuántos libros o artículos científicos de Didáctica o Pedagogía Aplicada a tu enseñanza has leído?” La respuesta casi siempre es “Ninguno”. Ahora bien, ¿qué nos respondería un médico, un biólogo, un empresario, un abogado, un matemático, un ingeniero? Quizá algo diferente. ¿Por qué? Sospechamos que por tres causas:

- * Por el problema cultural de fondo sobre su identidad profesional, ya citado.
- * Porque se ignora el magnífico y útil desarrollo científico de la Didáctica General y la Pedagogía, que suelen percibirse con prejuicio.

* Porque, al desconocerse tanto, se confunden con otras disciplinas afines: Filosofía, Psicología, etc.

- **Importancia, naturaleza y alcance de la profesión docente.** La enseñanza es una de las profesiones más nobles. De entre todas es posiblemente la más básica y relevante, porque atiende a la ciudadanía emergente, estando en la base y orientación de todos los ámbitos del conocimiento. Su razón de ser justifica el anhelo de Poincaré, cuando expresaba su deseo de que los mejores de cada promoción, los mejores investigadores y profesionales, se dedicaran a la enseñanza. ¿Por qué? Porque, sin solución de continuidad y en cualquier nivel educativo se verifica que la docencia es la acción más trascendente. De hecho, no termina en ella misma, ni sincrónica ni diacrónicamente.

Por un lado, nutre la infraestructura interna del presente y por otro se constituye en el mejor apoyo de la historia futura. La enseñanza es una profesión que, apoyada en el ayer, se centra en el hoy para un mejor mañana. Es pasado del presente, presente del presente y futuro del presente y del futuro.

El horizonte sí cuenta en educación, pero en la didáctica está además en primer plano.

De ahí que la enseñanza sea innovadora y utópica por definición. La comunicación didáctica se hace a sí misma a través de la comunicación, y orienta su quehacer a dos destinos: la evolución personal y la

mejora social. El trabajo docente adquiere sentido en la medida en que se comprende la responsabilidad y proyección que asocia. Pero tiene un alcance limitado, como análogamente lo tiene la atención hospitalaria. En esa dialéctica amplitud-concreción se desarrolla en el día a día.

- **Diferencias con otras profesiones:** Decía Comenio (1984, citado en Herrán, 2009) que “conocer es diferenciar”. Diferenciar entre la enseñanza y otras profesiones puede fortalecer la identidad y repercutir en la motivación profesional. Es una meta vasta, por lo que nos limitaremos a reflexionar sobre algunos aspectos:

- **La enseñanza es una profesión de encrucijada.** A la estela de Fichte o Hegel y de James, Dewey (1967) expresaba en “Experiencia y educación” una característica del ser humano:

La humanidad gusta de pensar en términos de extremos opuestos. Está acostumbrada a formular sus creencias bajo la forma de “o esto o lo otro”, entre los que no reconoce posibilidades intermedias. Cuando se la fuerza a reconocer que no cabe optar por los extremos, todavía sigue inclinada a mantener que son válidos en teoría.

En docencia la síntesis de dualidades puede ser una cualidad estrechamente relacionada con que el trabajo docente es una profesión de encrucijada. A diferencia de otras muchas, tiene que sintetizar pasado vivido y futuro

en potencia, sociedad constituida y sociedad emergente, injusticia social y proyecto hacia una democracia más madura, adoctrinamiento generalizado y educación de la razón, inmadurez social-pensamiento débil y la sociedad del conocimiento y de la educación, juventud y adultez, teoría y práctica, currículo y creatividad, ignorancia-miedo y formación, enseñanza y aprendizaje, instrucción y orientación, familia y escuela, suministro y elaboración, metodología por recepción y por descubrimiento, responsabilidad y libertad, progreso y evolución, etc. Pues bien, en Didáctica, la *formación* responde a todas aquellas síntesis posibles.

- **La (auto)formación del profesor no es objetal, aunque se objetalice.** Con frecuencia se confunde formación con información, entrenamiento o preparación. Pero la verdadera formación no se centra en contenidos, procesos o personas externas al docente. O la formación es autoformación, transformación y evolución personal y profesional, o no habrá formación.

Si como ha desarrollado González Jiménez: “La Didáctica no es una forma de hacer, es una forma de darse” y “Somos lo que conocemos y manifestamos lo que somos”, deducimos que el conocimiento es la vía de mejora básica de la formación. Siendo así, ¿qué es autoformación?, ¿de qué depende?, ¿qué podría pretender o a qué podría orientarse?, ¿qué podría lastrarla?, ¿a qué equivale actualizarla?

Poco tiene que ver con lo que ocurre en otras profesiones: Hay ciencias ‘vectoriales’, en las que ponerse al día consiste en estudiar las últimas investigaciones. Pero en Didáctica—que podríamos calificar como ‘vectorial-compleja’—, se requiere condensar en cada docente la historia de la evolución educativa, conocimiento, reflexión, voluntad, paciencia, etc. Además, es preciso ‘pulirse’ o sea: “retirar lo superfluo, enderezar lo tortuoso, limpiar lo oscuro hacia la virtud y una sabiduría creciente” (Plotino), porque el campo fundamental de la innovación educativa y porque el principal contenido de enseñanza es uno mismo.

- **La enseñanza está sometida a un menor control que otras.** La mayor parte de las profesiones interactúan con adultos que son usuarios directos o acompañantes de sus hijos. En ellas el profesional debe reajustar su proceder y estar pendiente del acierto de un modo vigilante, so pena de una protesta inmediata. Con el profesorado la dinámica es diferente.

El trabajo docente se desarrolla sobre una acción cuyos únicos testigos son los alumnos. Una vez que el profesor entra en el aula y cierra la puerta, la gama de *calidades positivas y de cumplimientos* [‘cumpló’ y ‘miento’, al decir de Fernández Pérez (2004, p, 892)] puede ser infinita. Esto significa que la autoevaluación docente, como hábito asociado a la responsabilidad profesional, es imprescindible. Sobre todo porque una mayoría de los errores habituales de los profesores son personales.

- **Algunas implicaciones sobre la motivación del profesor: Para qué enseñar:**

- La mayor parte de profesionales y expertos responden que para adquirir ‘aprendizajes significativos’ o ‘relevantes’. Nuestra postura es ésta, porque un ‘aprendizaje significativo’ no tiene por qué ser formativos. Sólo lo serán si inciden en la educación de la persona. Pero, ¿qué es educar?

Educar es depositar en cada persona toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada ser humano resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar a la persona para la vida (J. Martí).

Desde una perspectiva docente, educar es formar, y formar es proceder desde la enseñanza para el crecimiento personal y/o la mejora social.

Ahora bien, si la vida es un desastre, ¿por qué tanta insistencia en educar para la vida? Eduquemos para cambiarla, o denominemos a esto ‘educar para la vida’. Con esta mirada, que orbita en la autoeducación y el cambio social y evolutivo, proponemos una formación que enseñe a los alumnos a “dirigir su propia vida” (Giner de los Ríos) y a “seguirse a sí mismos” (Goethe) de forma coherente, con humildad,

flexibilidad y apertura. Para ello será básica la comunicación de más inquietud por el conocimiento que contenidos acabados, y la orientación didáctica para que “se atrevan a saber” (Kant) y “sepan atreverse” (Mayor Zaragoza) en coordenadas mayores de educación de su razón, porque “cada persona es el resultado de su educación” (Kant).

- La profesión docente obedece a una maravillosa hipótesis arquetípica: *‘La educación que las generaciones adultas y salientes realizan con las jóvenes es imprescindible para que las sociedades prevalearcan’*. Un profesional de la enseñanza debe estar convencido de esto y por ello gustarle la heterogeneidad de sus alumnos. De modo análogo, los profesionales de la Sanidad trabajan con los pacientes que les tocan, con la hipótesis de que su intervención es imprescindible para su curación. La razón suficiente podría identificarse con las tesis de los grandes pedagogos clásicos (orientales y occidentales), con los del Renacimiento o con los del Siglo de las Luces, que coinciden con estas palabras (Mayor Zaragoza, 2009):

“la educación lo es todo, todo en la vida, a lo largo de la vida, y educación empezando por los que nos gobiernan, por los que en nuestro nombre dirigen las democracias”.

Un hecho crucial que ayuda a la verificación de aquella hipótesis es que la práctica totalidad de la sociedad pasa por la escuela. Siendo así, todos los alumnos y todos los adultos llevan consigo las

improntas didácticas (metodológicas, personales, institucionales, etc.), positivas y negativas, de sus maestros. Los conocidos agradecimientos a sus maestros de Simón Bolívar, Albert Camus o Tito Gobbi ilustran públicamente lo que ocurre en infinidad de corazones silenciosos. Esa ascendencia normalmente es tanto mayor cuanto menor es el alumno, aunque pueda ser más recordada con más edad. Este hecho tiene que ver también con la capacidad de influencia de los docentes de todos los niveles educativos. En esta atribución potencial se apoya el encargo social a la escuela.

La toma de conciencia de esa capacidad puede proporcionar al profesor una fuente de motivación inagotable, que cabe desdoblarse en varios planos complementarios:

- 1) **Plano profesional y personal: Se enseña desde y para un mayor desarrollo personal y profesional.** Como en cualquier otra profesión, lo fundamental para enseñar es el conocimiento técnico (pedagógico), la madurez personal y la pasión profesional. Sin ellas cualquier profesional no hará más que deteriorarse con el tiempo. Con ellas, un entorno colaborativo e innovador favorecerá el propio desarrollo profesional.

Desde aquí caben varios estadios de posible evolución docente (Herrán, 2009), unos más centrados en el propio docente y los contenidos de su enseñanza, otros más en la educación del alumno, otros en la evolución

social, etc. En cualquier caso, en educación y formación no se puede separar instrucción de orientación al alumno y de contexto social. Por eso, todo buen profesor es tutor y agente transformador, con independencia de su reconocimiento administrativo o de su responsabilidad, porque la enseñanza es orientadora e histórica, y la orientación didáctica no es más que enseñar para comprender la vida e intervenir en ella para mejorarla.

En cualquier nivel educativo, un docente puede llegar a ser ‘maestro’, el estadio evolutivo más alto de la enseñanza. Es ‘maestro para otro’ el docente que le ayuda a ser más y mejor persona desde su ser y su saber.

El maestro integra coherencia, humildad, sabiduría y autorrealización. Aunque no haya muchos, hay maestros en todas las profesiones. Cuando un verdadero maestro se dedica a la enseñanza, puede ser una referencia imborrable del alumno. Habrá traspasado la *auctoritas* (admiración) para enseñar a vivir, incluso a veces desde la fascinación.

2) Plano institucional: Se enseña para la madurez institucional.

Se trata de una pretensión a la vez centrípeta y centrífuga. Se cultiva y prestigia desde lo que a cada

profesor compete como respuesta a lo que la sociedad le encarga en un contexto y con un proyecto educativo determinado. Puede ser favorecido o perjudicado por políticas externas. Pero la buena enseñanza y el desarrollo institucional son independientes de las reformas educativas o políticas de turno.

- ### 3) Plano social emergente: Se enseña para educar a cada alumno y para que su generación sea mejor que nosotros.
- Desde esta perspectiva se mira el desarrollo social por venir, que se nutrirá de las personas que educamos. A su vez, este nivel de lectura se puede interpretar parcial y doctrinariamente (‘para mi sistema’ nacionalista, religioso, político, cultural, científico...) o universal y evolutivamente (‘desde mi sistema para la posible evolución humana’). El carácter nacionalista, político, religioso y en definitiva sesgado de la sociedad en general y de los diversos sistemas educativos en particular no favorecen una desembocadura universal o plenamente educativa.

Proponemos educar para que la generación que aflora sea más consciente que nosotros. Que por ser más consciente vea más. Que al hacerlo, comprenda más profundamente y con mayor complejidad la realidad actual y la realidad posible. Que por esto se comprometa

y proceda mejor; o sea, de un modo menos parcial, y por tanto más universal y democráticamente.

Educar es entregar el testigo evolutivo a los que vienen, es ofrecerles mucho y exigirles mucho, porque no hay educación sin conocimiento, voluntad, esfuerzo adquisitivo y productivo de todos, ni placer. No hay que olvidar que formarse es grato, porque “aprendizaje y placer van juntos” (Epicuro).

- 4) **Plano de la evolución humana: Se enseña para contribuir a la evolución humana.** Esta lectura trasciende el tiempo histórico. Se basa en la evidencia de que somos el producto de nuestra evolución. Como ha dicho Arsuaga, “han hecho falta 3800 millones de años para que la materia se haga consciente, un fenómeno único en el universo”. Y he aquí que el impulso que más ha contribuido a la creciente evolución de la complejidad de conciencia y sus avances ha sido la educación.

Por tanto, de la educación depende la posible evolución humana, en la que todo tiene lugar. Por eso, un docente debe comprender la responsabilidad que comporta la enseñanza, como flecha de la evolución. Porque “Cuando el agua sube, el barco también” (proverbio japonés), la enseñanza es una profesión privilegiada.

- **Algunas consideraciones básicas sobre la orientación de la enseñanza:**

- **El respeto didáctico como fundamento metodológico.** El respeto didáctico es para nosotros una base de la enseñanza, un eslabón entre el conocimiento docente y la formación del alumno. Se percibe desde la toma de conciencia sobre la didáctica. Tiene que ver con el conocimiento sobre dónde se está, con quién se trabaja y para qué se hace. Tiene mucho que ver con el desarrollo de una enseñanza de calidad, pero va más allá de la eficacia. ¿Cómo se expresa? De infinidad de modos, entre los que destacamos algunas lecturas:

- * **La idea que se tiene de los alumnos:** Neill ya advertía a los docentes que el ‘egocentrismo’ era propio de profesiones basadas en la comunicación. Con frecuencia, los profesionales más egocéntricos desprecian a sus interlocutores (pacientes, clientes, alumnos, etc.). ‘Respetar’ en la enseñanza asocia no creer -ni consciente ni preconscientemente-, que los alumnos son inferiores, ni sólo receptores, ni superficies en las que pegar etiquetas, ni ‘material de trabajo’, como puedan serlo los ladrillos o el cemento.

La realidad es otra, y muestra que podrían ser mejores que nosotros, que requieren de oportunidades y afecto, que necesitan expresar para aprender y que como nosotros son personas en formación y fuentes de enseñanza. Pero esta lectura

comprensiva de la comunicación educativa es exclusiva de quienes incorporan a su mirada un poco de humildad.

Un docente humilde aprende de sus alumnos porque les reconoce como agentes de enseñanza, evaluación y cambio educativo. Esta actitud humilde y vigorosa es también desarrollada por los mejores profesionales.

*** La preparación de la enseñanza:**

Del mismo modo que un médico apoya su terapia en un diagnóstico y en el conocimiento del paciente, el respeto didáctico pasa por apoyar el trabajo docente en un interés concreto por formarse y actualizarse (lectura y estudio personal, acciones formativas, proyectos de innovación), planificar y evaluar la enseñanza anterior y prepararse las clases.

Esta atención al propio conocimiento repercute en mayor seguridad emotiva y cognoscitiva del docente, sensación de control de la situación comunicativa y mayores posibilidades de afianzar su liderazgo didáctico.

*** La comunicación didáctica:**

Desde esta perspectiva, la práctica del *respeto didáctico* puede traducirse en:

- ~ Pretender y practicar la coherencia y la ejemplaridad antes de la demanda.
- ~ Desarrollar la unidad entre sentimiento, pensamiento y acción.
- ~ No condicionar la razón de los alumnos. Evitar comportamientos y condicionamientos parciales, o al menos compensarlos con perspectivas plurales y universales.
- ~ Desarrollar una variedad metodológica motivadora que, en función de la formación de los alumnos, incluya técnicas de enseñanza por descubrimiento, tanto conceptual como de procedimientos, tanto individuales como cooperativas, problematizadoras y relacionantes, o sea, potenciadoras de conocimiento complejo y aprendizaje de *gestalts* progresivamente más capaces.
- ~ Responsabilizar al alumno en su propio aprendizaje, desde una idea de *evaluación (analítica y formativa)*, para su conciencia y orientación.
- ~ Potenciar que el alumno ‘pregunte’ y ‘se pregunte’ (Zambrano, 2005), y no sólo responda, a veces, a ninguna pregunta.
- ~ Profundizar en los contenidos y favorecer la relación en la *hondura* del conocimiento entre la fundamentación, la funcionalidad, la creatividad y el cambio para la mejora social.
- ~ Retirarse para ofrecer espacios

de autonomía destinados a la exploración reflexiva a medio y largo plazo.

- ~ No evaluar jamás negativamente las respuestas y elaboraciones creativas.
- ~ Evaluar formativamente lo que se hace, etc.

- **El adoctrinamiento como antieducación.** Si el respeto didáctico responde al cómo enseñar, una eventual definición de la ‘falta de respeto didáctico’ podrá ofrecer razones sobre cómo no enseñar. Una de sus lecturas más complejas, por poder ser social, política, institucional, de aula, etc. es la que lo identifica a ‘adoctrinamiento’.

Apoyamos esta consideración en una acepción elemental de ‘enseñar’ y sus consecuencias didácticas: ‘Enseñar es *mostrar*’. Si ‘enseñar es mostrar’, no es ocultar ni tampoco exponer o ayudar a descubrir sólo una parte. ‘Enseñar’ o ‘mostrar’ en Didáctica es presentar todo, o hacerlo equilibradamente, sin hacer predominar una parte sobre otra.

Cuando se muestra una parte o faceta, se oculta otra y se ‘sube el volumen’ de lo enseñado, se aterriza en el campo del condicionamiento didáctico, la manipulación y el adoctrinamiento etnocentrista (ideológico, nacional, personal, profesional, científico, religioso, etc.). Y nada hay más lejos de la educación que el adoctrinamiento.

Esta tendencia late también en el origen y base de los sistemas educativos, porque:

Los sistemas educativos nacieron en gran parte como consecuencia del nacionalismo y se pusieron como uno de sus objetivos primordiales el de servir al nacionalismo, es decir, a eso que a veces se ha denominado el espíritu nacional o bien la identidad nacional del país en cuestión” (García Garrido, 1997, p. 60).

Hoy la ‘educación’ -y la sociedad que la envuelve- es etnocéntrica, tribal e incoherente. A veces es estrictamente ‘nada’, cuando a lo que se hace –en la familia, en los medios, etc.- se llama ‘educación’. Por ello se aplauden propuestas como la de J.A. Marina: “Que toda la tribu eduque”, sin reparar en que, para educar, la tribu debe educarse primero, y como consecuencia de ello, quizá ‘destribalizar’ sus enseñanzas. A veces, respetar es renunciar y perder para poder ganar capacidad reconstructiva.

La escuela y los profesionales comprometidos con la formación no deben contribuir a ello, porque la educación -como defendió hace cien años Ferrer i Guardia, fundador de la Escuela Moderna- no está teñida de nada. Por tanto, hoy decimos que no es nacionalista (centralista o secesionista), ni europeísta, ni latinoamericanista, ni izquierdista, ni confesionalista, ni occidentalista, ni capitalista, ni nada que no sea universal (parcial y total a la vez).

La Didáctica no puede actuar ‘para’ ningún *ismo* o *condicionamiento colectivo*. Sería una contradicción. Pero

puede hacerlo ‘para’ la humanidad o el autoconocimiento –dos constructos desatendidos por los currícula oficiales-. ¿Cómo, si no, vamos a “alumbrar una sociedad mundial en el corazón de cada persona” (Delors, 1996) o a construir una “ciudadanía universal” (Herrán, y Muñoz, 2002)?

Con un horizonte de *universalidad*, la opción intermedia más democrática, respetuosa o educativa para los alumnos hoy quizá sea la laicista (Condorcet), porque al menos saca de la escuela lo que no tiene otra metodología y finalidad que la programación de las conciencias. Mientras, proponemos que la educación y la Didáctica recorran varios meridianos que convergerían al elevarse: La *Educación para el Descondicionamiento*, la *Educación para y sobre la Humanidad*, la *Educación para el Autoconocimiento*, la *Educación para la Universalidad* y la *Educación de la Conciencia*. Cada uno de estos ámbitos puede basar a los otros y contenerlos.

- **Hacia una Didáctica centrada en el conocimiento:** Si partimos de que “No hay aprendizaje sin enseñanza” (González Jiménez, 2002), la comunicación inicial del docente -bien como pregunta, propuesta, exposición, motivación, etc.- ha de ser exquisita, y estar puesta en función del conocimiento del alumno.

La enseñanza –vía ejemplaridad y saber- puede actuar como ‘andamio’ destinado a la necesaria comprensión de los alumnos. Pero sólo se aprende al expresar. Esta expresión puede

proyectarse en uno mismo, en los demás como aplicación, proyecto, profundizando en el establecimiento de nuevas relaciones, etc. y tanto más cuanto más se participe. Es entonces cuando el conocimiento se forma, gracias por tanto al inicial andamiaje como a su retirada. Es de aplicación la observación de Hölderlin: “Para que el continente se forme el océano tiene que retirarse”.

En síntesis, la comunicación didáctica (escolar, familiar, mediática) podría condensarse en estos tres gestos fundamentales:

- a) *Provisión motivadora.*
- b) *Retirada funcional.*
- c) *Disponibilidad posterior.*

Se deduce de ello que es imposible el conocimiento del alumno sin un cuidado esmerado de ellos. Por tanto, los descuidos generan errores significativos, por ejemplo:

- * No se comunica un andamiaje motivador.
- * Se confunde provisión con exposición, con enseñanza no inacabada, etc.
- * Lo que se comunica es parcial o está sesgado.
- * El ego nos hace creer imprescindibles y no queremos ‘retirarnos’.
- * Sólo se apuesta por un aprendizaje a corto plazo.
- * La enseñanza se basa en contenidos, etc.

Lo anterior nos lleva a proponer un paso imprescindible: de una *Didáctica centrada en contenidos* a una *Didáctica*

centrada en el conocimiento, sobre las siguientes premisas. Los contenidos son exteriores y se pueden percibir, aprehender y comprender. Pero el conocimiento –que incluye el sentimiento, el afecto, los contenidos, los valores, etc. y los orienta a la formación- es interior; constituye la razón, el *software* de nuestro cerebro, y conforma lo que desde la conciencia somos, tenemos y podemos ser y hacer. Sin embargo, ¡cuántas veces en los currícula oficiales se menciona ‘contenidos’ y qué pocas veces se considera el ‘conocimiento’!

El conocimiento se favorece de varios modos básicos: comprendiendo, comunicando curiosidad para seguir aprendiendo, memorizando con sentido, profundizando, dudando, etc. Sobre este último modo, compartimos que (Santos Guerra, 2009): “La duda es un estado incómodo, pero la certidumbre es un estado ridículo”. A esto apunta un texto clásico taoísta: “Muy peligroso es ir trazando a los demás el camino que deben seguir. ¡Apaga esas claridades, apaga esas claridades! No vengas a estorbar mis pasos. Yo sigo veredas tortuosas. No estorbes mis pasos” (Chuan Tzu, 1977, p. 219). En efecto,

la duda fértil y flexible es el soporte más fiable del conocimiento genuino. Sin duda no hay conocimiento -porque ésta lo constituye-, como sin agua no hay vida. Por esto la hemos propuesto como principio de enseñanza (Herrán, 1998b).

- **Sobre todo, qué enseñar:** No sólo se ha de formar para el progreso o el desarrollo, sino para lo que a la persona más importa. Lo que más importa siempre se necesita. A veces esto no coincide con lo que se demanda y aparece en los currícula oficiales. Por tanto, hay necesidades ‘sordas’ o no demandadas que pueden ser fundamentales. En principio es preciso distinguir ‘lo que al ser humano más importa’, y ‘aquello a lo que se ha atribuido importancia’. ‘Lo que más importa’ suele coincidir con lo perenne y lo universal. ‘Aquello a lo que se ha atribuido importancia’ es relevante hoy y quizá no lo fue ayer ni mañana lo será, o bien lo es para unos sistemas y personas y no para otros. Desde nuestra perspectiva, la educación debe aceptar este reto de complejidad, porque no puede ser de otra manera. Con esta mirada hemos propuesto una estructura curricular de tres dimensiones:

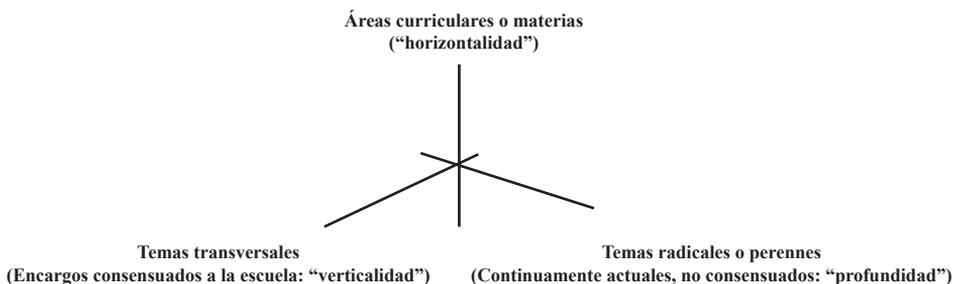


Figura 2. Estructura curricular.

(Fuente: A. de la Herrán et al., 2000)

De acuerdo con el perfil de docente que presentamos, si tuviéramos que destacar un ámbito entre todos, éste sería ayudar a tomar conciencia de que formamos parte de un inmenso proyecto cooperativo e histórico que continuará cuando ya no estemos. Por eso nos detendremos un poco en un tema perenne: *Educar para y sobre la Humanidad*. Pero a la vez se requeriría dar pasos en el sentido de lo que favorece la desidentificación con sistemas parciales o menores. Denominamos a esto *Educar para el Descondicionamiento*. Los esbozamos a continuación:

* **Educar para el Descondicionamiento:** Partimos del hecho de que estamos condicionados política, geográfica, nacional, religiosamente, etc. Y hasta que el ser humano no se libere poco a poco de esos condicionamientos, no podrá educarse en libertad (Krishnamurti). Resulta útil reparar en lo que la educación, con seguridad, no es: no es fomentar el prejuicio, ni la parcialidad, ni el sesgo, ni la miopía, ni la somnolencia, ni el silencio, ni el silenciamiento. Al *descondicionamiento* se llega por varias vías no excluyentes: ampliación de conocimiento, síntesis dialéctica, renuncia, meditación, etc.

* **Educar para y sobre la Humanidad:** Este tema no es nuevo: Confucio, Protágoras, Sócrates, Comenio, Vives,

Rousseau, Kant, Pestalozzi, Hegel, Fröebel, Herder, James, Eucken, Teilhard de Chardin, Montessori, Krishnamurti, entre otros, lo desarrollaron expresamente.

Pese a que la ‘humanidad’ no está muy presente en los currícula oficiales, calificamos este reto educativo como ‘real’ y ‘natural’. ‘Real’, porque no en vano Eucken (1925) -maestro de escuela y Premio Nobel de Literatura en 1908- calificó a la Humanidad como: “la única realidad”. Y ‘natural’, porque a los cuatro años y diez meses, aproximadamente, un niño no condicionado (limitado) puede imaginarse parte de la Humanidad y preferir identificarse con ella a con una parte de ella. Pero esa posibilidad no se retoma. Al contrario: desde los sistemas y leyes educativas sus currícula y sus enseñanzas se le identifica sólo con una pieza o con alguna figura del puzzle, al que se liga con masilla narcisista que acaba por confundirse con su identidad profunda.

El resultado global es un planeta repleto de grietas, muros, barreras, fragmentos, etc. tanto externos como internos, progresando desigualmente en una suerte de escuela sin proyecto. E infinidad de personas que mueren sin saber quiénes son esencialmente. ¿Tendría esto algo que con la formación? ¿Qué estamos haciendo? ¿Qué estamos construyendo?

Se tratará de enseñar que, por encima de identificaciones con sistemas menores (locales, nacionales, internacionales) y más allá de los *ismos*, formamos parte de una Humanidad en Evolución cuya importancia es muy superior a la de sus divisiones. Nuestra esperanza es que la Humanidad que componemos y la Humanidad que está en nosotros pueda ser, gracias a la educación, una entidad cada vez más activa y más consciente de sí misma en cada docente y cada alumno. Quizá también por esto Bousquet ha definido la educación como “la energía mayor de la humanidad”.

En la carta de despedida del Che Guevara a sus hijos -en la que se definía como “una persona que actúa como piensa”- les exhortaba a ser sensibles a la injusticia que tuviera lugar en cualquier parte del mundo. Éste es, un poco, el espíritu de lo que proponemos.

- **Fuentes no convencionales de autoformación para el docente:**

Como decía Gadamer (2000), la formación es autoformación. Pero, además de la reflexión sobre la práctica y el cambio social que propone el perfil reflexivo, ¿cuáles podrían ser otros puntos de partida menos recurrentes pero válidos? Proponemos los siguientes:

- **La Sabiduría Perenne en la Historia de la Enseñanza.** Una gran parte de la sabiduría perenne se recoge en el conocimiento indígena ancestral -que hoy se intenta conservar- y en la cultura clásica (sobre todo, India, China, Grecia). Parte de ella pasa a Roma sigue en Europa en el Renacimiento, el Siglo de las Luces, las Pedagogías Innovadoras de los siglos XIX y XX).

Este saber milenario, por tanto, se entronca en proyectos educativos (personas, ideas y realizaciones) de la historia de la enseñanza, muchos de las cuales han apuntado a una formación basada en temas perennes que han ido infinitamente más allá de los tópicos del ‘enfoque reflexivo’.

Cuando se leen y se conocen, uno no deja de sorprenderse y de concluir, no sólo que la actualidad didáctica tiene su origen en un pasado vivo y admirable, sino que mucho de él hoy no ha sido actualizado o superado. En muchos aspectos fue más ambicioso que el presente.

Si llegar al presente ha costado enormes esfuerzos y conquistas didácticas, el saberse “flecha de la evolución” nos otorga una responsabilidad cooperativa e histórica sobre lo por venir que no obstante habría de radicar en lo más relevante de la Historia de la Innovación Educativa. Cuando este conocimiento está abierto, el profesor puede comprenderse como “ser histórico” (P. Freire), pero sobre todo un agente de posible evolución humana.

- **Desarrollo ‘personal’ del docente.**

Una revisión en fuentes secundarias acerca del ‘desarrollo profesional del docente’ trae como consecuencia que ‘lo personal’, aunque se menciona, se relega o se pasa por alto. Y sin embargo:

**“No hay desarrollo profesional sin desarrollo personal en la docencia”
(Fernández Pérez).**

Un aspecto de éste es el binomio madurez-inmadurez personal, abordado en otro lugar. Pero queda mucha tinta en el tintero con la que la Pedagogía y la Didáctica General pueden desarrollar este constructo relevante para la enseñanza, interpretado como referente de la formación inicial y continua.

- **El propio tradicionalismo, con independencia de su sentido.** En la medida en que todos vivimos condicionados por nuestras tradiciones internas, la cuestión no es tanto que haya personas más tradicionales que otras: “es que nuestras mentes viven en la tradición” (Krishnamurti, 2008). Como decía Einstein: “No pretendamos que las cosas cambien si siempre hacemos lo mismo”. Lo que alberga la tradición íntima, con independencia de su signo conservador o progresista, es la identificación con nuestras formas de comprender y de hacer, que asocian dependencia, que pueden conllevar falta de autonomía, que puede significar falta de madurez profesional.

El verdadero referente del cambio no son los demás, sino las propias inercias. Y sus posibilidades dependen del conocimiento, comprendido aquí desde la dialéctica ‘presencia de duda sobre nuestro condicionamiento’ y ‘ausencia de miedo al cambio’.

- **La coherencia y la paradoja de la formación.** La enseñanza comienza con la propia educación del docente. Ocuparse de otros tópicos es importante e indispensable, pero perimétrico.

Si sólo nos ocupamos de lo exterior (currículo, alumno, metodología, desarrollo profesional, etc.), estaremos rodeándonos, haciendo *bypass* con nosotros mismos, lo que nos dejará fuera de la formación. He aquí una paradoja y un posible error de planteamiento.

Una disciplina ha desarrollado este enfoque modernamente: el Psicoanálisis, donde el trabajo personal previo y la limpieza y el ordenamiento de la propia ‘casa’ se ha considerado un paso previo a la ayuda a otros. En educación, no se puede dar ni exigir lo que no se tiene. No se puede educar si previamente no se está formado. Ni es ético ni tiene sentido didáctico hacerlo. Tan sólo puede ser compensatorio, aunque el resultado pueda ser hasta aceptable.

- **La autoevaluación docente y su lado oculto: La malapraxis didáctica.** La autoevaluación es una tarea crítica y crucial en cualquier profesión, pero difícil en la enseñanza. ¿Por

qué? Porque, salvo excepciones, la enseñanza se desarrolla en un marco privado ajeno al escrutinio de observadores externos. Porque se interpreta que la comunicación didáctica es intimidad expresada en alguna medida. No se evalúa un 'hacer', sino a una persona en una circunstancia. Porque la formación inicial y continua propia del perfil de profesor reflexivo la aborda superficialmente. Cuando de lo que se trata es de autoevaluar la mala práctica, la dificultad se incrementa. Mientras que en muchas profesiones, la mala práctica y los errores son referentes formativos de primer orden, en docencia la malapraxis, comprendida como campo autoevaluativo y formativo normalizado (Herrán, 1999; Herrán y González, 2002), no existe. Sin embargo, hemos constatado que más de las 3/4 partes de los errores habituales que los profesores de todos los niveles educativos (desde Educación Infantil hasta la universitaria) dicen cometer pueden considerarse parcial o completamente 'personales'-no 'técnicos'-, y asimilarse al *egocentrismo docente*. En un segundo plano, la mayor parte de ellos son *errores de coherencia*, como aquellos que tanto criticaba Diógenes Laercio.

En la medida en que el binomio egocentrismo-incoherencia es un vector de la inmadurez personal-profesional, la malapraxis didáctica se podrá abordar, bien desde estos constructos en los ámbitos en que tienen lugar, bien desde los comportamientos que generan. La malapraxis didáctica es el lado tapado de la autoevaluación

docente. Como la luna, que guarda su cara siempre oculta, así permanece enmascarada para la autoevaluación de la enseñanza. Parafraseando a Tagore, podemos observar que, si bien la Luna recibe su luz principalmente del sol, sus manchas y cráteres son sólo suyos. ¿Por qué tienden a no percibirse? Los propios errores están demasiado cerca de nuestra autoestima y de nuestro narcisismo. Por eso sólo a veces algunos profesionales los reconocen y corrigen. La mayor parte de las veces no se quieren ver. Otras, se ven pero no se quieren solucionar. No pocas, se cometen a sabiendas y rutinariamente.

Podríamos decir incluso que es imposible no cometer errores y hacer cosas de las que uno más tarde pueda arrepentirse y desearía haber hecho de otra forma. La diferencia importante está en el esfuerzo constante estimulado por la intención pedagógica. (Manen, 1998)

¿Cómo proceder? No será posible aprender de estos errores para *desempeorarse* sin una verdadera actitud de humildad científica. Un acto así requiere además de responsabilidad aplicada a la autoevaluación docente. De ahí la relevancia de la profesionalidad, estructurada por conocimiento, madurez profesional, voluntad, seriedad, compromiso, proyecto individual, de equipo e institucional.

* Un profesor más consciente y responsable incorporará la autoevaluación a su trabajo

cotidiano como rutina o disciplina voluntaria y lógica. Pero no bastará con ‘verse’ (conocimiento distanciado), ni siquiera con ‘querer cambiar’ (voluntad). La autocrítica, centrada en los aspectos positivos para la mejora y en los negativos para la suelta de lastres, debe ir seguida de rectificación o cambio consecuente. Y esto no es posible sin flexibilidad. Ser flexible en lo que nos ocupa es ser conscientes de que a lo largo de nuestra vida profesional vamos a acertar, nos vamos a equivocar, podemos apoyarnos en lo mejor de nosotros, podemos aprender de los errores y aprender de los demás: alumnos, padres, compañeros o expertos.

* Un profesor indiferente o más irresponsable será más egocéntrico. Por conformar un sistema rígido, homeostático, cerril e inercial, taponará las posibilidades de cambio interior, será como una taza llena en la que no cabrá nada. Desde su quietismo y apariencia, le repugnarán observarse, será impermeable a la duda sobre lo que hace y no cambiará.

CONCLUSIONES: ¿REDEFINIR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO?

1) Tres posibles errores de enfoque en la formación del profesorado

Actualmente nos movemos en unas coordenadas formativas poco profundas, que no permiten atender el perfil del docente necesario para un futuro mejor. Desde

nuestra perspectiva, tres son los errores de enfoque no excluyentes que más constriñen esta posibilidad:

- 1) *Error de incompleción:* Cuando se identifica ‘formación’ sólo con información, entrenamiento, preparación, desarrollo de competencias, etc. *Y no se profundiza porque el pozo sea demasiado profundo, sino porque la cuerda es demasiado corta.*
- 2) *Error exteriorizante:* Cuando la ‘formación’ sólo se detiene en los tópicos técnico-reflexivos: relación teoría-práctica, reflexión ‘en’ y ‘sobre’ la práctica, análisis del contexto, alumno y sus características, currículo y planificación de la enseñanza, clima social de centro y de aula, motivación didáctica, metodología de enseñanza, didáctica de la creatividad, TIC aplicadas a la educación y la formación, práctica inclusiva, gestión de conflictos, evaluación de la enseñanza y del aprendizaje, cultura de centro, desarrollo profesional del docente, investigación didáctica e innovación educativa, investigación-acción, etc. *Y tener muchos conocimientos no implica ser un buen docente.*
- 3) *Error de ambición y orientación pedagógica:* Cuando la ‘formación’ sólo se orienta a facilitar la compleja tarea del docente. Cuando la formación adquiere con una predominante pretensión defensiva, puede alejarse de la naturaleza de la educación. *Y la formación no es un apagafuegos.*

2) Posibles implicaciones en la enseñanza

Desde la perspectiva seguida y el perfil docente apuntado, podemos identificar

mermas en la educación y la enseñanza. Proponemos algunas de ellas, para reflexión y debate:

- Educar para el progreso, y no para la evolución humana.
- Educar para la vida, y no para cambiar la vida, incluyendo a la muerte.
- Educar centrándose en el alumno y el joven, y no en la sociedad adulta en primer plano (Herrán, 2009).
- Educar desde lo que la sociedad demanda, y no desde lo que necesita, desde un currículo centrado sólo en temas emergentes contextualizados o circunstanciales y encargos sociales (transversalidad), y no además en retos perennes (¿radicalidad?). Por tanto, sin ejes formativos como el egocentrismo, la conciencia, el autoconocimiento, la Humanidad, la universalidad, la evolución, la duda, la educación de la razón, la muerte, etc.
- Educar en valores sociales -que con mucha frecuencia se parcializan y tergiversan-, y no para el desarrollo de cualidades o virtudes personales y sociales -menos manipulables y ambiguas, comprendidas como efectos del conocimiento- (Herrán, 2009).
- Educar desde políticas parciales (reformas educativas) y no desde procesos evolutivos universales y dialécticos.
- Educar desde sistemas educativos parciales nacionales (siglos XVIII y XIX), y no para una la Humanidad en Evolución y sus grandes procesos educativos, consecuencia de progresiva complejidad de la conciencia y la universalidad

Complementariamente, una formación redimensionada podría pretender una enseñanza futura con estas características:

- *Orientada al crecimiento personal y social y a la autoformación*, más allá del prurito por el aprendizaje significativo.
- *Imaginada como un transitar del egocentrismo (personal y colectivo) a la conciencia*, con una triple lectura: conocimiento, madurez personal y mejora social.
- *Con la mirada puesta en la posible Evolución de la Humanidad*, la gran variable dependiente ignorada por la educación.

3) Hacia un cambio de perfil docente, más allá del profesor reflexivo

Nuestra tesis ha sido que el enfoque de ‘profesor reflexivo’ atiende al ‘perfil’ -o sea, al ‘contorno’- de la formación y la enseñanza, en sentido estricto. Por tanto, es superficial. En esa profundidad no puede darse plenamente la formación, porque en ella no radican sus resortes. A nuestro juicio, la atención a un perfil de docente como práctico reflexivo desatiende una interioridad -o *antiperfil*- compuesto por áreas muy relevantes para la enseñanza. Desde aquí, nos hacemos estas sencillas preguntas:

- ¿Por qué un profesor va a ser sólo *rutinario* cuando podría ser además *tecnólogo*?
- ¿Y por qué ser sólo *tecnólogo* cuando podría ser *reflexivo*?
- Pero, ¿por qué sólo ser *reflexivo* cuando podría ser *crítico*?
- ¿Y por qué sólo ser *crítico* cuando debería ser *autocrítico*?
- ¿Y por qué sólo ser *autocrítico* cuando podría ser *coherente*?
- ¿Y por qué sólo *coherente* cuando podría ser *maduro*?

- ¿Y por qué sólo *maduro* cuando podría ser más *consciente*?

Quizá hemos creído que la planta es sólo lo que asoma. Y hemos ignorado que toda ella depende sus raíces, de las que se desprende la orientación y la fortaleza del ser. A la vista

de su compleja profesión de encrucijada, promovemos un perfil de docente que no sólo opte por capacitarse, sino por evolucionar. Esta propuesta requiere que desde la Pedagogía Aplicada a la Enseñanza y la Didáctica General la formación se redefina y la enseñanza sea mucho más ambiciosa.

BIBLIOGRAFÍA

- Blay, A. (2006). *Ser* (2ª ed.). Barcelona: Índigo.
- Confucio (1969). *Los cuatro libros de la sabiduría*. Madrid: Bergua.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Eucken, R. (1925). *La lucha por un contenido espiritual de la vida. Nuevos fundamentos para una concepción general del mundo*. Madrid: Daniel Jorro.
- Fernández Pérez, M. (2004). Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable. 2ª ed. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Gadamer, H.G. (2000). *La Educación es Educarse*. Barcelona: Paidós.
- García Garrido, J.L. (1997). Educación global: Un nuevo reto para los sistemas escolares. En Fundación Santillana, *Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades*. Madrid: Santillana.
- González Jiménez, F.E. (2002). La actividad educativa en la Sociedad de la Globalización. *Revista Arbor*. (173), 681. 19-38
- Herrán, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (1998b). La Duda como Principio de Enseñanza. *Tendencias Pedagógicas* (Número Extraordinario), 109-118.

- Herrán, A. de la (1999). Claves para la Formación Total de los Profesores. *Tendencias Pedagógicas* (4), 37-58.
- Herrán, A. de la (2003). El Nuevo Paradigma Complejo-Evolucionista en Educación. *Revista Complutense de Educación*, 14 (2), 499-562.
- Herrán, A. de la (2006). Los Estados de Conciencia: Análisis de un Constructo Clave para un Enfoque Transpersonal de la Didáctica y la Formación del Profesorado. *Tendencias Pedagógicas* (11), 103-154.
- Herrán, A. de la (2006b). Introducción a la Madurez Organizacional. *Revista Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación* (7), 81-113.
- Herrán, A. de la (2009). Estadios de Evolución Docente. *Tendencias Pedagógicas* (14), 375-415.
- Herrán, A. de la (2009b). Redefinir la Educación: Hacia un Cambio Radical del Centro de Gravedad de la Innovación Educativa. En J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.), *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2008). *La muerte y su Didáctica en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (2ª ed.). Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Universitas.
- Herrán, A. de la y Muñoz Díez, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Dilex.
- Herrán, A. de la et al. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en Educación Infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Krishnamurti, J. (2008). *Aprender es vivir: Cartas a las escuelas*. Madrid: Gaia.
- Martín Bris, M. (1997). *Planificación y práctica educativa (Infantil, Primaria y Secundaria)*. Madrid: Escuela Española.
- Mayor Zaragoza, F. (2009). "Los Grandes Retos de la Educación en el Siglo XXI". Ciclo de Conferencias "Educación, Ciencia, Cultura y Sociedad", Madrid. Universidad Alfonso X el Sabio, 30 de abril.
- Manen, M. van (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

-
- Riso, W. (2009). *El camino de los sabios. Filosofía para la vida cotidiana*. Barcelona: Planeta-Zenith.
- Rojas, E. (1990). Indicadores de madurez de la Personalidad. *Cuadernos Empresa y Humanismo* (23), 1-13.
- Santos Guerra, M.Á. (2009). El Arte de Envejecer en la Enseñanza. Acto de Presentación del N° 14 de la *Revista Tendencias Pedagógicas*, Monográfico dedicado a “El Maestro”. Facultad de Formación de Profesorado y Educación, 27 de mayo.
- Valle, J. (Coord.), *De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea*. Bilbao: Fundación para la Libertad-UAM.
- Zabalza, M.Á. (1995). *Diseño y desarrollo curricular* (6ª ed.). Madrid: Narcea.
- Zambrano, María (2005). *La vocación del maestro*. España: Ágora
- Zenón (1996). En A.J. Capelleti, *Los estoicos antiguos*. Madrid: Gredos.