

ACTITUDES DOCENTES Y FORMACION DEL MAESTRO

José Benito y DIEZ-CANSECO

1.—Paidocentrismo y logocentrismo.

Desde siempre existió en la docencia, sobre todo en la primaria o básica y en la media, una cierta tensión entre las actitudes que, para ahorrar palabras, denominaremos «paidocéntrica» y «logocéntrica».

No es fácil definir las. Además, paidocentrismo y logocentrismo se realizan y manifiestan diversamente según los planos de la acción docente y el tipo de situaciones pedagógicas que consideremos. Creo que son dos actitudes reales, y no meros artefactos estadísticos o verbales, probablemente multidimensionales, cuya clarificación y análisis orientarían algunas de las decisiones más importantes que deben tomarse en los planes de formación de los futuros profesores.

En términos muy genéricos, el maestro paidocéntrico tiene su mirada puesta en el niño; el logocéntrico, en el saber qué debe comunicarle. El primero, centrado en el alumno, es mucho más sensible que el segundo a la finalidad integral de las actividades educativas; el logocéntrico es más sensible que aquél a las exigencias sistemático-conceptuales de la ciencia que enseña.

Para el paidocéntrico, los programas de enseñanza de las ciencias son, en suma, sólo medios con los que lograr hombres plenos, y serán educativamente válidos tan sólo en cuanto contribuyan a la formación integral del alumno.

Consecuentemente, sostendrá que los intereses y meta del profesor biólogo, lingüista o historiador son diferentes de los del científico consagrado a la Biología, la Gramática o la Historia. ¿Qué pretende éste? Acrecer los conocimientos factuales en el área de su especialidad y explicar los hechos mediante las teorías más simples y generales posibles. Para el paidocéntrico, en cambio, si el alumno ha de aprender una clasificación biológica, es tan sólo porque debe acrecer su capacidad de observación, su sensibilidad ante las diferencias de la realidad, su habilidad para precisarlas y ordenarlas; si ha de conocer una ley física es tan sólo porque debe hacerse consciente de la potencia humana para organizar racionalmente el aparente caos de los observables; si una regla lingüística, sólo porque así aumentará su eficacia comunicativa y, quizá, la elegancia de su expresión; si debe conocer hechos históricos y los caracteres de una época tan sólo porque así podrá interpretar mejor los acontecimientos de su tiempo y fundamentar mejor sus opciones sociopolíticas.

El profesor logocéntrico está centrado en la ciencia y, aunque no sea un investigador, sino mero transmisor del saber ya constituido, los principios que regulan su quehacer pedagógico están inspirados por intereses sustancialmente idénticos a los del científico puro: también él pretende aumentar conocimientos y organizarlos racionalmente (no para la ciencia en sí o la comunidad de científicos, sino en la mente del alumno) y lo hará con el mismo estilo y entusiasmo que si tuviera como fin primario la formación de futuros hombres de ciencia, como si el Colegio o el Instituto fueran sólo antesala de la Universidad, dicho sea de forma gráfica.

De suerte que sus esfuerzos didácticos serán primordialmente o tan sólo estrategias mediante las que lograr que el sistema de enunciados en el que una ciencia consiste prenda y arraigue en el discípulo con el mínimo deterioro de la pureza conceptual y el rigor lógico que son propios de aquélla.

Para el logocéntrico, hacer saber más y mejor es en sí mismo un fin con intrínseca validez sustantiva. Para el paidocéntrico, sólo valioso en cuanto contribuya a la forja de hombres y mujeres cabales: personas capaces de elaborar libre y, por tanto, responsablemente, su concepción del mundo, su tabla de valores, su papel en las comunidades de las que formarán parte, su futuro profesional, su misión ciudadana, su destino humano, en definitiva. Capaces de fruición estética y de sentido del humor; de autoevaluarse justamente y de soportar sin arrugas neuróticas las frustraciones inevitables; de someter a revisión sus convicciones y de mantenerse firmes en lo irrenunciable; de rebelarse contra lo injusto, a la vez que de respetar las opiniones adversas; solidarios, a la vez que definidos en su individualidad; capaces de trabajar y capaces de amar, lo que era para Freud la expresión más densa de la salud mental.

Todo ello supone haber logrado una madurez no sólo afectiva u orética, sino también intelectual. Pero el paidocéntrico está convencido de que la inteligencia que es supuesto y componente de una personalidad armónica y verdaderamente madura, no crece y se desarrolla con la sola disciplina asimilativa de los sistemas científicos (matemáticos o cosmológicos, lingüísticos o historiográficos). Incluso la capacidad creadora específicamente teórica puede verse ahogada por una didáctica que atiende en demasía al pensamiento convergente, en detrimento del margen que ha de concederse a la espontaneidad, a la flexibilidad, a la ocurrencia original en el desarrollo de los programas y en el trabajo escolar.

El logocéntrico no negará, naturalmente, la necesidad de que el curriculum se oriente a una formación integral, pero, por lo que a él se refiere, sentirá que su deber queda cumplido si sabe lo que explica y si sabe comunicarlo con exactitud, pues está, además, persuadido de que si un maestro sabe lo que enseña, lo enseña bien y suscita en el aula el gozo del saber y la verdad, todo lo demás que el paidocéntrico proclama como necesario se conseguirá por añadidura: inteligencias capaces significa mentes curiosas y abiertas, hombres racionalmente autocontrolados, profesionales competentes, ciudadanos no manipulables.

Los objetivos de los que estamos llamando logocéntricos y paidocéntricos no son de suyo antitéticos. En efecto: el «hombre ideal», el arquetipo humano que cualquier Pedagogía de nuestro tiempo nos proponga, fin de la praxis educativa, cualquier «exemplar» de hombre integralmente educado ha de ser el de un adulto poseedor de una

imagen científica del cosmos, de la historia, del mundo social, de sí mismo. Mas, ¿cómo forjarlo si no entrenamos al discípulo en la disciplina de las ciencias mediante el único procedimiento posible, a saber, el ejercicio y asimilación del discurso científico según sus propias exigencias lingüísticas y noéticas? Así, el ideal del paidocéntrico requiere los usos del logocéntrico.

Pero, ¿cómo lograr que el alumno llegue a poseer efectivamente lo que debe saber y tal como debe ser conceptualmente poseído, si no atendemos con cuidado extremo a las capacidades que corresponden a su nivel de desarrollo, a las peculiaridades de su estilo mental, a los intereses que dinamizan y orientan su esfuerzo, a las retroacciones que sus éxitos, fracasos y dificultades provocan en su actitud ante el trabajo escolar (y que son, en definitiva, función de la estructura de su personalidad), a los presupuestos determinantes que provienen de su status sociofamiliar y del horizonte histórico en el que su educación tiene lugar, es decir, sin atender al sujeto entero en sus rasgos individuales y sociales más característicos? El logocéntrico se verá obligado entonces a plegarse al discípulo, modulando su propio comportamiento según actitudes y estilos más bien paidocéntricos.

Parece, pues, que los fines del paidocentrismo sólo pueden lograrse si se asumen los requerimientos más importantes del logocéntrico; y que aun la enseñanza que grave más decididamente en torno a la transmisión del puro saber sólo tendrá éxito si el profesor obedece a los dictados del paidocentrismo. La virtud, sin embargo, no sería un término medio entre dos extremos viciosos, sino una especie de equilibrio dinámico o dialéctico entre ambos, que absorbiera y superara su antitética tensión.

Esta reconciliación abstracta, no empece que, psicológicamente, paidocentrismo y logocentrismo sean actitudes realmente contrapuestas, que caracterizan con mayor o menor pureza el quehacer cotidiano de los profesores y que generan en el aula climas didácticos muy diferentes

Ni el paidocéntrico menosprecia el saber, ni el logocéntrico desea postergar al alumno. Pero el profesor logocéntrico típico se hallará más centrado, a la hora de planear su comportamiento docente, en lo que la ciencia le exige que en lo que el discípulo requiere; dará primacía a la formación de la inteligencia en menoscabo de la formación del carácter y de la sensibilidad ética, estética y social; descuidará la ayuda y asistencia del alumno en las dificultades que no sean estrictamente cognitivas; tenderá a considerar el Colegio como un área de aprendizaje cognoscitivo, sin percibir que es también un espacio de interrelaciones humanas socializadoras; por eso el Colegio es para él un recinto en el que los problemas de la vida en torno no deben penetrar, para que el ruido no impida el procesamiento adecuado de la información: los colegiales son novicios que alguna vez se enfrentarán con las tentaciones del mundo, pero la mejor preparación será la ascética del estudio y la mística del saber; no se considerará tan profesionalmente obligado a leer obras y revistas sobre temas educativos como a leer las de la especialidad que cultiva: porque, en el fondo, ser profesor es para él un subproducto más o menos contingente de sus gustos y aficiones científicas. Lo que más teme el logocéntrico es un alumnado poco dotado intelectualmente o insuficientemente motivado para el trabajo escolar: siente, incluso, que se ha roto una especie de contrato social tácito si se le encomienda el cuidado de niños tan necesitados de educación; si encuentra virtudes en la disciplina interna del Colegio y si detesta iniciativas no programadas y horarios flexibles, es, ante todo, porque contribuye o teme que rebajen

los rendimientos deseados. Programar es sólo determinar qué y en qué momento del curso se aprenderá; cuando juzga un examen, lo hace según un baremo que gradúe lo más fiel y objetivamente posible la calidad del producto presentado: quedaría muy descontento de sí mismo si atendiera en algo a las condiciones subjetivas del examinando, a los méritos de una atención y un esfuerzo que no ha fructificado en resultados satisfactorios; cuestionará en las Juntas del Centro la utilidad final de tardes destinadas a ensayar una obra de teatro, un festival de música, un cine-fórum, una competición deportiva, la edición de un periódico escolar, un debate sobre problemas sociales, y también la preparación de una experiencia de laboratorio cuyo núcleo teórico se desarrolla en quince minutos y que va a impedir, sin embargo, que se agreguen media docena de leyes más al acervo del trimestre.

«A contrario sensu», dígame lo mismo del paidocéntrico. Logocéntricos y paidocéntricos se suelen juzgar con dureza. Estos encuentran a aquéllos insuficientes y castradores; aquéllos a éstos, huecos, confusos y desorientadores. ¡Cuántas veces, bajo la apariencia de exigencia intelectual y amor al saber han creído unos encontrar en ciertos colegas tan sólo envaramiento, cuando no agresividad disimulada, una instrucción de simples memorizaciones verbales, un método que esteriliza todas las curiosidades y uniforma todas las diferencias! ¡Y cuántas veces, bajo el lema de «enseñanza para la vida», «educación de la sensibilidad», «concienciación social», «apertura a los valores», «espíritu crítico», «preparación para el cambio» y otras semejantes, se han encontrado los otros con prácticas cuyo resultado era lo más contrario a los altos ideales de «integral formación humana» a los que se decía aspirar: parcialidad dogmática, mediocridad intelectual, fomento de emociones a la vez precoces y bloqueantes del desarrollo, y, como resultado tangible, enciclopédica e irrecuperable ignorancia!

Admitida la existencia de estas dos actitudes docentes, es interesante preguntarse hacia cuál se inclinan los alumnos de la Escuela Universitaria del Magisterio.

Trataré de probar que son predominantemente «paidocéntricos».

2.—Cualidades del buen profesor según alumnos del COU aspirantes al Magisterio y a otros grados de la docencia.

El IPSA (test de intereses profesionales del autor de este artículo) fue aplicado a una muestra de 399 alumnos varones del COU y a 397 alumnas del mismo curso. El 11,06% mostraban interés preferente por la carrera de Profesor de EGB; el 6,16%, por otros grados de la docencia.

En un ítem de respuesta abierta, tenían que exponer las cualidades más destacadas en los que ejercen la profesión por ellos preferida. Casi todos nuestros sujetos han descrito el profesor ideal que desean ser, más que los tipos de profesores que les había tocado en suerte. Sólo el 2% distingue entre los rasgos indeseables de los profesores que no han contado con su aprecio y las cualidades estimables de los que les han parecido profesores ejemplares.

Las cualidades del buen profesor, de alguna manera distintas, que reciben más de una mención, han podido ser clasificadas en cuatro géneros. No entraremos en pormenores técnicos acerca del análisis estadístico y de contenidos, ni en el florilegio anecdótico, que es, con todo, revelador. (Una alumna, por ejemplo, opina que una cualidad deseable en el buen profesor es la de «no querer dar una educación esmerada», con lo que hace alusión, supongo, a la necesidad de que la educación no tenga rasgos

que caracterizan a una clase social determinada —la llamada clase burguesa—, lo que la haría, por lo visto, discriminativa y deformante. Con una fórmula ciertamente paradójica se plantea un problema serio: ¿qué es lo que en un modelo educativo puede ser considerado como universalizable y qué es lo que debe ser considerado como parcial y quizá defectuoso, por estar ligado a valores sólo propios de una clase social? ¿Pueden destilarse las quintaesencias comunes a todos los modelos vigentes para inocularlas en el sistema educativo real —por ejemplo, la EGB pública—, sin que de hecho ninguno se sienta mutilado?)

Uno de los cuatro géneros antes mencionados es el que denominaremos «Vocación y aptitudes didácticas». Ni en éste, ni en el género de cualidades que llamamos «Virtudes éticas del profesor» hay diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos que desean consagrarse al Magisterio y los que se sienten llamados a otros grados de la enseñanza.

Pero sí la hay, y muy perceptible, en los otros dos géneros o familias de rasgos: el de «Capacidad y actitudes de relación humana» y el de «Capacidad y formación intelectual». Este es el punto al que me interesaba llegar. Veamos brevemente qué se halla comprendido bajo ambos rótulos.

El profesor que tanto varones como mujeres han admirado y desean ser es el dotado de capacidad de interrelación humana en general y, en especial, de comprensión vital para sus alumnos, el dispuesto siempre para entablar diálogo sobre los problemas de éstos y que adopta, por tanto, una postura de sencillez no formalista, no envarada, que no se autositúa nunca en un plano de superioridad y menosprecio respecto a los discípulos; que es, pues, delicado, amable, simpático y cariñoso con ellos; que está presto para ayudarles y orientarles en sus problemas personales (y que no piensa, por consiguiente, sólo en enseñar y juzgar la ciencia adquirida). Destaca por la paciencia ante las dificultades que su tarea ofrece, sin cargar todas las culpas, desdeñosamente, en las limitaciones de sus alumnos, y tiene el don de comprender empáticamente las peculiaridades de niños y jóvenes y adaptarse a ellas. En su raíz, este comportamiento proviene de un espíritu de entrega y servicio a los demás, espíritu que algunos denominan «amor al alumno».

El conglomerado de cualidades anterior abarca el 56% de la población de rasgos. Le sigue en importancia el que titulamos «Capacidad y formación intelectual»: el buen profesor se distingue por su capacidad intelectual global y destaca en las aptitudes mentales específicas de la materia que profesa; por su información y cultura; por la competencia y dominio en las asignaturas que explica; por la studiosidad, curiosidad intelectual, deseo de estar al día y sensibilidad para los problemas científicos; por su talante razonador y analítico. Pertenecen a este dominio el 17% de las cualidades destacables.

Pues bien: si dividimos a los sujetos con vocación docente, sin distinción de sexos, en dos grupos, «Aspirantes al profesorado de EGB» y «Aspirantes a otros niveles de la docencia» (fundamentalmente Bachillerato y, sólo en pequeña proporción, Universidad), la diferencia de promedios individuales de respuestas generadas es estadísticamente insignificante. Pero las dos categorías de rasgos se distribuyen muy diversamente entre una y otra clase de alumnos. La tabla siguiente resume la situación:

TABLA I

Frecuencias de respuestas pertenecientes a las categorías «Capacidad y actitudes de relación humana» y «Capacidad y formación intelectual» en dos grupos de alumnos del COU que aspiran, respectivamente, a la carrera de profesor de EGB y a otros profesorados.

	Relaciones humanas	Formación intelectual	Totales
Profesorado EGB	137 (90%)	15 (10%)	152
Otros profesorados	34 (63%)	20 (37%)	54

Es decir, los dos grupos difieren profundamente en el peso relativo que conceden a las cualidades deseables en el buen profesor, de «Capacidad y actitudes de relación humana» y «Capacidad y formación intelectual». Para ambos, los rasgos que hacen posible una relación vital de ayuda y comprensión del alumno son importantes (desde luego, bastante más para los de EGB). Pero, mientras que las aptitudes e intereses científicos son un componente fundamental de la figura del profesor ideal para los que se orientan a niveles docentes distintos de la EGB, apenas sí tienen mención en los que aspiran al Magisterio (sólo cubrirían el 7% de respuestas totales del grupo de EGB, si computáramos las cuatro familias de rasgos).

Puede sustentarse con escasa probabilidad de error (Nivel de sign.: menor de 0,001) que hay diferencia en las poblaciones de respuestas de ambos grupos de alumnos. La correlación Phi entre ambas dicotomías (tipo de profesorado y cualidades intelectuales-cualidades de relación humana) es 0,30, significativo al mismo nivel que Ji^2 (18,9715).

Las consecuencias que hay que extraer son de gran alcance. Si los datos que hemos resumido se confirmaran en nuevas investigaciones, nos veríamos obligados a afirmar que los aspirantes en el COU al Profesorado básico conciben el ejercicio futuro de su docencia en forma tal que el interés por la disciplina que han de profesar, el deseo de mantenerse al día o, al menos, renovar periódicamente sus conocimientos, el amor al estudio, la curiosidad por los nuevos planteamientos, métodos, teorías, autores o problemas; en suma, cuanto constituye un foco activo de vida intelectual personal, no es, sin embargo, parte constitutiva importante de su vocación.

Si se piensa que el substrato de la formación científica de todos los españoles está en manos de estos muchachos y sobre todo de estas muchachas, la cuestión dista de ser anecdótica.

Bien. Pero se trata de alumnos del COU: la mayoría no seguirán el camino que dicen preferir. Entre el COU y el título de profesor están los años de formación en la Escuela Universitaria. ¿Qué podemos decir acerca de las actitudes que estamos considerando en los alumnos que se hallan terminando la carrera?

3.—Paidocentrismo y logocentrismo en alumnos del tercer curso de la Escuela.

Me limitaré a unos apuntes sumarios.

Parece, desde luego, razonable suponer que, si nuestros alumnos son predominantemente paidocéntricos, no mostrarán mayores deseos por aumentar y profundizar los

estudios de su especialidad que el que muestran por los aspectos psicopedagógicos de la actividad profesoral. Esta hipótesis se confirma.

Hemos elaborado una Escala de Paido-logocentrismo (PEGB-82), aún en fase de perfeccionamiento, que fue aplicada el curso 81-82 a una muestra de 173 alumnos de tercero. Estos habían de manifestar su preferencia por continuar estudios, bien en la Facultad de Psicología-Ciencias de la Educación, bien en las Facultades de su propia especialidad, en el caso de que se vieran obligados a completar una licenciatura. El 73% elegía la primera; sólo el 27% alguna de las segundas. Ahora bien: estas opciones no son independientes del paidocentrismo que mostraba uno y otro grupo. De hecho, la diferencia de medias en el PEGB-82 era, en el sentido esperado, significativa a un nivel inferior a 0,001.

Igualmente razonable es suponer que en una población en la que predominen los paidocéntricos no existirá mayor porcentaje de preferencias por ejercer el profesorado en la segunda que en la primera etapa de EGB.

Porque parece que el logocentrismo habrá de inclinar, por la proclividad más pronunciada hacia los contenidos, a encontrar mayor gusto en el ejercicio de la enseñanza en los cursos terminales. Y aunque la recíproca no sea cierta, es decir, aunque preferencia por la segunda etapa no signifique menor grado de centración en el niño, en cambio, preferir el trato y formación de los pequeños implica probablemente una actitud paidocéntrica. Por ello, podríamos considerar apoyada la hipótesis de una mayoría de alumnado paidocéntrico si el porcentaje de preferencias por la segunda etapa fuera, a lo sumo, igual a la de preferencias por la primera y la preescolar.

Los datos recogidos nos permiten afirmar, a un nivel de confianza del 99%, que la media en paidocentrismo (evaluado por el PEGB-82) de quienes se inclinan por las etapas iniciales es superior a la de los que elegirían la segunda, si en su mano estuviera. A la vez, de los que elegirían cursar Psicología-Ciencias de la Educación sólo el 36% optarían por la segunda etapa.

De los 173 encuestados (con apreciables diferencias según sexo y especialidad, en las que no podemos entrar), el 58% prefieren los primeros cursos de EGB. Podríamos rechazar al nivel de confianza del 95% que la población de estudiantes se halle dividida por igual entre los que prefieren una etapa u otra, y aceptar que el porcentaje de los de segunda es superior, si el número de éstos fuera, al menos, de 100. En lugar de ello, encontramos que es de 72, como puede apreciarse en la Tabla II.

TABLA II

Número de estudiantes, en una muestra del tercer curso, que prefieren la segunda etapa o la primera-Preescolar de EGB, y que, si tuvieran que prolongar estudios, lo harían en una facultad de su propia especialidad o en la de Psicología-Ciencias de la Educación.

	Psic. Ci. Educac.	Fac. propia	Total	%
Preescolar 1. ^a Etapa	81	20	101	58,38
Segunda Etapa	45	27	72	41,62
Total	126	47	173	
%	72,83	27,17		

Los datos nos habrían permitido predecir que ese curso encontraríamos en tercero preferencias entre el 51% y el 65% por ejercer en primera etapa o preescolar (N. S. =0,05).

Pero lo interesante es constatar que, de los de segunda etapa, optarían aún por Psicología-Cienc. de la Ed. el 63% y por una de las Facultades de su especialidad el 37% (porcentajes que superan lo que por azar podríamos encontrar si aquéllos estuviesen en la población igualmente repartidos. $z=2,12$).

Si, como es sensato suponer, los logocéntricos más puros se hallan en el grupo de los que dicen preferir segunda etapa y a la vez ampliar estudios en Facultad propia de su especialidad, su número no excede el 16% del total de la muestra, ni excederán el 21% de los alumnos de tercero (Nivel de sign.: 0,05). En realidad, algunos menos: porque el deseo de profundizar en la especialidad científica elegida y de enseñarla a chicos y chicas mayores, no entraña, como antes apuntábamos, que el tipo de enseñanza preferido sea el que estamos llamando logocéntrico. (La opción de Educación especial no fue incluida en la encuesta).

En resumen, podemos mantener que, por lo menos en el curso 81-82 y dando por correctos los razonamientos arriba desarrollados, el porcentaje de alumnos psicocéntricos era muy probablemente superior e incluso probablemente muy superior al de logocéntricos en el tercer año de carrera.

Todavía, algunas precisiones: son excepcionales los casos de quienes retardarían el ejercicio profesional seguro en un Colegio para llevar a cabo trabajos de investigación en su disciplina preferida (cuando ésta no es psicopedagógica). Pero, por otra parte, Psicología y Pedagogía son atractivas tan sólo en la medida en que pueden hacer más eficaz su tarea educativa: en que pueden acrecer la eficacia didáctica de sus clases o en que puede ayudarles a ser más competentes en la asistencia tutorial y la orientación personal de sus futuros alumnos. Es raro un interés por la Psicología, como ciencia pura: la experiencia demuestra que, en las clases de Psicología, cierta insistencia en la exposición de modelos teóricos y del trabajo experimental que los pone a prueba corre el peligro de suscitar pronto la fatiga o el fastidio si no se vislubran las finales «aplicaciones» o «moralejas» docentes. La praxis educativa condiciona, pues, desde la raíz las actitudes ante los contenidos, incluso de las disciplinas psicológicas y pedagógicas específicas de la carrera.

De ahí también, el relativo desapego por los fundamentos profundos de la actividad pedagógica misma, la carencia de instancias cuestionantes del sentido de su futuro quehacer, que suele justificarse con esquemas ideológicos sumarios, en vivo contraste con la avidez por los nuevos usos y técnicas didácticas.

Es decir, todos los datos sugieren que los intereses científicos de nuestros alumnos están enteramente subordinados al interés por el ejercicio profesional. (Por supuesto, no hay en ello nada excepcional. Es casi seguro que en Medicina, Derecho o Arquitectura, por ejemplo, encontraríamos también muchos estudiantes que rebajarían el nivel teórico, a su juicio excesivo, con que se explican la Bioquímica, las instituciones del «ius romanum» o ciertas estructuras matemáticas, y que las reducirían a los mínimos operativos requeridos por la práctica cotidiana de la terapia, la abogacía o la construcción.)

4.—Profesores y Maestros, didáctica y educación.

Admitamos que los alumnos de la Escuela del Magisterio son, como decíamos, primordialmente paidocéntricos cuando entran en ella y que siguen siéndolo en el curso de los estudios. Que, en cambio, el Profesorado de la misma se incline más hacia el logocentrismo sólo puedo sostenerlo basándome en la observación. ¡Los profesores no nos dejamos investigar fácilmente! (Si estoy equivocado, tendría que repensar parte de lo que sigue.)

A mi juicio es así y ello se traduce en un sentimiento generalizado de frustración, pero sobre todo en deficiencias de la formación específica del Maestro, que los planes de estudio y la organización interna de las Normales contribuyen a establecer y a mantener incorregidas.

a) El profesorado de las Escuelas del Magisterio ni está obligado a tener relación con los niños (alumnos de sus alumnos), ni con los maestros en ejercicio, ni podría establecerla fácilmente a causa de trabas administrativas de todo orden que le impedirían, aunque lo deseara, hacer de los Colegios la prolongación natural de las Cátedras de la Escuela.

Ahora bien: es indudable que si las enseñanzas de la Normal se desarrollaran en la atmósfera que les es connatural (párvulos y niños, aulas, bibliotecas y laboratorios escolartes, así como la atmósfera de la Facultad de Medicina deben ser los hospitales y los quirófanos), todas las tensiones y los desfases a los que aludimos se autorregularían hasta superarse. Tal como están las cosas, para el profesor de nuestras Escuelas el orbe entero de la EGB, cuyo destino en gran medida depende de él, puede ser tan desconocido como para un civil o un laico las Academias militares o el noviciado de la Cartuja. O no tener más información de lo que acontece en los Colegios que la que posee un padre de familia con hijos en edad escolar.

Así, se puede, como se debe, estar al tanto de la última partícula descubierta, del último libro de un poeta, de la última interpretación de la crisis del siglo XIV —por poner tres ejemplos al azar— y desconocer qué dificultades ha de superar el maestro para hacer entender lo que es «trabajo», o para que un poema de J. R. J. se haga inteligible, o para que el niño comprenda y acepte que es importante saber lo que le pasó al Imperio austro-húngaro.

Más aún: en cierta ocasión uno se ha quedado atónito cuando ha oído con toda naturalidad identificar espíritu y calidad universitarios con desdén por los problemas de la educación básica, como si la jerarquía de un profesor de maestros fuera directamente proporcional al hastío experimentado por tener que ocuparse de su formación.

En estos últimos doce años los Colegios anejos han aflojado los lazos que los mantenían ligados a las Escuelas, cuando habrían de ser el primer taller y laboratorio de alumnos y profesores. Ha sido también el propio Ministerio el que, gobierno tras gobierno ha mantenido, sádicamente, el vacío legislativo que hace de las Prácticas de 3.º una aventura anual, en la que lo único valioso es el entusiasmo joven de los alumnos y la generosidad insólita de los maestros que los aceptan con un desinterés sin precedentes en ningún colectivo de trabajadores públicos ni privados. Esperemos que los Estatutos de la Universidad y los organismos autonómicos encuentren la mejor solución de estos problemas.

b) La coartada es abandonar la formación específica al recinto de las llamadas Didácticas especiales. Tal como están concebidas en el plan de estudios, no son ni siquiera un apéndice de cada asignatura. Son de hecho asignaturas distintas: hasta se pagan aparte y tienen su propia papeleta de calificación.

La lógica subyacente a este planteamiento es muy clara: para saber enseñar hay primero que saber. No existe una Física, una Historia o una Psicología para maestros (excepto en el sentido trivial de que hay temas o contenidos más o menos apropiados, ya que, se quiera o no, hay que seleccionar materia: por eso a nadie se le ha ocurrido todavía proponer como optativas a la «Espectografía», la «Numismática» o la «Semiótica de la libido».) Pero, al menos tratándose de niños, además de saber algo, hay que saber enseñar. No menos evidentemente, «saber enseñar» significa «saber hacer aprender». Mas, para que lo que yo sé pueda convertirse en saber aprendido por otro se requiere una actividad muy compleja sobre el discente.

En primer lugar, tengo que reorganizar, en cierto modo recrear, el saber que ya poseo, a fin de dejarlo disponible para los órganos de asimilación del alumno. En segundo lugar, tengo que poner a punto todos los recursos instrumentales que hagan ostensibles e identificables los contenidos que deben ser asimilados. Y ello de suerte que el esfuerzo necesario para aprenderlos y conservarlos sea fácil de realizar y, cuanto más se pudiese, deleitoso.

Cuando hablamos de recrear lo sabido nos referimos a un proceso absolutamente real, con frecuencia sutil y elusivo y, a veces, extraordinariamente complejo. Veamos alguna analogía: ¿diríamos que un actor, una vez sabidos los textos, lo único que tiene que hacer es declamarlos? Es evidente que si no los rememora o si ha quedado afónico, no podrá representar a Edipo, Romeo, Segismundo o D. Alvaro; pero hay mucho más que eso: en cierta manera ha de reinventar cada personaje y cada situación. Por ello, no todos hacen el mismo D. Juan o la misma Antígona.

Lo que en este ejemplo es patente, sucede también, con respecto a distintas coordenadas, en la enseñanza de cualquier contenido científico. La analogía no aparece con claridad si nos limitamos a considerar un fragmento microscópico de saber: todo profesor de Literatura terminará pronunciando la frase «La Celestina fue probablemente escrita por Fco. de Rojas» e irremediablemente el profesor de Química dirá alguna vez que «La molécula de agua tiene dos átomos de hidrógeno y uno de oxígeno». Estas cosas se saben o no se saben, y, si se saben, se dicen y no hay más. Pero recapacítense en lo que interiormente sucede antes de poner a punto una lección en la que tengamos que hacer ver qué es la Celestina o qué son las moléculas a niños de trece años, o en qué consiste la división a niños de nueve o por qué hasta los gobernantes católicos deben proteger la libertad religiosa, cuestiones todas sobre las que estoy suponiendo que no hemos de informarnos previamente.

Al instante se ve que el trabajo de reestructurar materias tan familiares no es sólo el de confeccionar un guión o listado de ideas mediante el que me diga a mí mismo qué es lo que yo sé. Lo que me piden no es que diga lo que yo sé, sino que haga por que lo capturen otros y lo digieran, convirtiéndolo en substancia cognitiva propia. La lección me exige reorganizar creadoramente mi saber, es un «opus intellectuale», una obra nueva, mentalmente artificada, con la misma información que ya era nuestra cuando simplemente la sabíamos, pero que ahora, al ser procesada para convertirse en materia de una lección, es poseída de un modo cognitivamente diferente.

Esa lección puede ser inconfundiblemente nuestra o ser mostrenca, estar inspirada o carecer de aliento, ser torpe o elegante; en suma, tiene todos los caracteres de la creación. Y ya que su fin es hacer aprender, puede conseguirlo con mejor o peor fortuna, a niveles de profundidad distintos, y no será la misma para todos los auditores.

Ahora supóngase que no se trata sólo de una unidad temática, sino de preparar todo un curso de Matemáticas o Historia. Puesto que los contenidos son elementales en la EGB, no ignoro nada acerca de ellos: me sé todos los teoremas y todos los acontecimientos importantes de los últimos siglos. ¿Diríamos que basta con empezar a «recitarlos» en una cierta secuencia? La reorganización creadora a la que estoy obligado es ahora de mucha mayor complejidad: desde ponerme a mí mismo en claro qué es saber Historia y Geometría y para qué diablos deben los niños saberla, sin lo que no podría ni empezar a diseñar mi curso, hasta decidir cuándo y cómo sabré que efectivamente la saben y, desde luego, cómo haré para que las aprendan, tema a tema, lección a lección, repitiendo en cada capítulo lo que acabamos de mostrar en los párrafos anteriores, cuando de pronto nos invitaban a introducir el concepto de molécula o a desvelar lo esencial de la Celestina para un cierto tipo de escolares.

Pero la lección, y mucho más el curso no es, meramente, una pieza de oratoria didáctica. No me limitaré a hablar; acudo a recursos diferentes que los de mi palabra (audiovisuales, textuales y otros varios) y, puesto que el alumno no aprende del todo si no hace y sólo mira o escucha, he de programar sus actividades: lo que ha de leer, los problemas que resolverá, las observaciones y experiencias que llevará a cabo y otras mil, individuales o por equipo.

Que el aspirante a profesor tiene que aprender a enseñar significa que tiene que adquirir habilidad para crear esas producciones del espíritu que llamamos lecciones y esas vastas arquitecturas que son los Cursos, y que tiene, por tanto, que conocer y que saber utilizar todos los recursos didácticos propios de su especialidad y conformes al nivel de desarrollo y a otras características de sus alumnos.

El traicionero engaño al que antes aludía consiste en creer que la habilidad para enseñar puede adquirirse en asignaturas yuxtapuestas y complementarias de los cursos sistemáticos de Ciencias, Filologías o Sociales. Para poder hacer aprender tengo que recrear o reaprender en cierta manera lo sabido, como he intentado hacer ver. Esta capacidad de recreación docente nuestros alumnos la adquirirán cuando ya sean maestros en ejercicio (como todos tuvimos que hacerlo, convirtiéndonos en profesores con la ayuda de Dios y de la experiencia), siendo así que para que nuestras Escuelas pudieran ser en verdad llamadas Escuelas del Magisterio, tendría que incoarse a la vez que completan e integran sus conocimientos, mas no intentando que «aprendan a enseñar» (en las Didácticas especiales), intento vanísimo, sino haciendo que aprendieran lo que aprenden precisamente para enseñarlo. Pues aprender para saber (y no digamos para aprobar) es muy distinto de aprender para enseñar, como no es lo mismo aprender un texto dramático para citarlo en un artículo o reproducirlo en un examen, que aprenderlo, como hace un actor, para representarlo en boca de su personaje o, como tiene que hacerlo el Profesor de declamación o el Director de escena, para enseñar al actor cómo tiene que decirlo.

Sostengo que en una Escuela del Magisterio la selección, organización, administración y asimilación de conocimientos debe ser función permanente de la finalidad específicamente docente por la que se enseñan en ella. Los contenidos del curriculum han de encararse en esas Escuelas no sólo como «res scibiles», sino como «res docendae». Esta distinción es esencial y fundamento de todo lo que antecede.

Cómo articular en cada disciplina y en cada tema los dos planos, sistemático y didáctico (correspondientes a la doble y simultánea naturaleza del estudiante del Magisterio, que es estudioso de una especialidad científica y, a la vez, indiscerniblemente, aprendiz de maestro) ésa ha de ser la tarea y el arte de nuestras Escuelas, lo único que justifica su existencia, la única razón de peso para no suprimirlas, encomendando a Centros para post-graduados en Ciencias, Letras o Ingenierías la habilitación como profesores de EGB, mediante económicos y vacuos cursillos didácticos.

Cómo debieran ser programas y clases de cada especialidad, no me atrevo a decirlo. Pero claro me parece que ningún nuevo plan de estudios podría consistir, como oficialmente se nos propuso alguna vez, en cuadros de Didáctica, ya que, se argumentaba, la cuantía de conocimientos no psico-pedagógicos que el título de Bachiller comporta es suficiente para un profesro de EGB.

En primer lugar, no es verdad que sea suficiente. Pero aunque el rigor del examen de acceso fuera extremo, siempre quedaría en pie que el Bachiller ha estudiado sólo para saber (cuando no para aprobar). Para ser profesor necesita saber más y saberlo mejor que lo sabía en COU, pero necesita, sobre todo, reaprenderlo para enseñarlo, lo que, lejos de ser repetición parcial o mero repaso de lo estudiado, será justo la capacitación profesional para el oficio que ha elegido.

Los paidocéntricos encuentran que las Escuelas del Magisterio necesitarían profesionalizarse mucho más, no rebajando sus cotas, sino, por el contrario, aumentando el rigor universitario, pero en la línea de especialización que les es propia y haciéndose más conscientes de que toda enseñanza debe en ellas tener como destino final el Colegio y la infancia. Los logocéntricos, que en abstracto reconocen que enseñar y educar a niños no tiene por qué ser menos riguroso y universitario que clasificar coleópteros o cultivar toamtes, temen que las nieblas y el «ethos» pedagógico terminen por aguar el rigor científico, con pérdida en calidad de los objetivos, dentro y fuera de la Escuela.

c) Otro foco de tensión, vecino de los anteriores, y con ellos solapado, tiene caracteres semejantes.

Se supone que las Escuelas del Magisterio forman educadores, no sólo instructores. El término «educador» es en la actualidad menos usado y para algunos tiene connotaciones ideológicas que rechazan. Ha comenzado a circular, en cambio, el feo vocablo «enseñantes», que etimológicamente es menos significativo, carece de tradición y, como todas las palabras, acabará siendo, si no lo es ya, tan ideológicamente parcial y discutible como cualquier otro.

Sea como fuere, todos esperan que el Colegio de EGB ayude a adquirir a los niños valores, normas, motivos, actitudes, habilidades, comportamientos socialmente deseables. Nadie calificaría de bueno a un Colegio que permitiera dar rienda suelta a la agresividad, que no motivara el trabajo y el desprendimiento, en el que nada se hiciera por remediar la timidez, la inseguridad, el engreimiento o la tendencia a mentir. Aunque no es el Colegio el único agente de socialización, tanto la sociedad civil como las familias y las Iglesias esperan del Profesor que sea educador y que el sistema de formación del Colegio se ordene a hacer de los niños seres humanos y no sólo

bestezuelas instruidas. Importa poco ahora cuán diferentemente pueda concebirse el «producto final»: sin duda, el creyente no estará de acuerdo con el ateo respecto a lo que constituye la educación ideal, ni el banquero con el peón albañil. Pero unos y otros suponen que el Colegio tiene que educar, es decir, tiene que contribuir a que el niño haga suyos unos u otros preceptos, una u otra tabla de valores. Y, aunque se opinara que debe evitarse moldear el espíritu infantil según axiologías que pasen por absolutamente válidas, o, de otro modo, que una verdadera pedagogía es sólo la que orienta al niño a la plena libertad y autonomía éticas, una formación así concebida se hallaría aún más saturada que otras convencionales de sentido educativo, y exige del Colegio y de sus profesores una talla pedagógica excepcional. Porque enseñar a vivir sin ídolos y sin amos es todavía más difícil que aprender a vivir sin ellos.

El problema es: ¿Quién y cómo se educa a los educadores en todo aquello que no es resultancia natural de la formación intelectual? Nada hay en las Escuelas configurado, ni en el plan de estudios, ni en las actividades prescritas, ni en el reglamento interno, para hacer de los aspirantes al Magisterio educadores de los Colegios públicos en los que han de cumplir función de tales.

¿Se piensa, quizá, que el intento por formar el «alma del maestro» ideologizaría las Escuelas, terminaría por introducir censuras de espíritu inquisitorial e institucionaría la «caza de brujas»? Quizás, aunque no se ve por qué el mejor modo de formar a los futuros educadores de seis millones de españolitos en el código mínimo de los Derechos del Hombre y en la democracia, sea omitir tan cuidadosamente como oficialmente se hace, todo lo que rebasa la preparación de didactas en saberes parciales. Lo cierto es que puede acceder a un colegio con el título de Profesor de EGB un alumno desconocido, excepto por su firma en varias docenas de folios, que no asistió nunca a clase, ni participó en actividad alguna de la Escuela (casi todas se organizan a título privado, menos las Prácticas), al que, con exquisita asepsia, nunca se le obligó a demostrar que hubiese leído siquiera la Constitución y que hasta puede que, aunque ningún caso conozco, sea apóstol de los campos de exterminio o, por lo menos, de la droga, y practicante de la pederastia.

Se me dirá que tampoco al médico se le exige el juramento de Hipócrates, ni tiene que formarse en deontología médica (aunque hay una asignatura de Medicina legal). El argumento es flojo, porque olvida que la práctica médica, aunque haya de estar regulada, como toda actividad humana, por unos principios morales, no deriva de éstos, ya que no es formalmente ética. El que cura no es el médico en cuanto ser moral, sino en cuanto experto en la ciencia y el arte de la Patología y la Terapia. Por eso se puede ser, a la vez, un canalla y un médico excelente. En cambio, la actividad del educador deriva de su propia constitución de persona a su vez educada, y la lleva a cabo siempre, aunque no lo pretenda, en virtud del carácter de modelo que, para bien o para mal, automáticamente inviste al maestro apenas aparece como tal ante un grupo de niños. ¿Qué duda cabe de que el hombre o la mujer que se es determina la naturaleza del influjo educativo que se ejerce!

Pero hay, además, técnicas o métodos que el educador debe saber utilizar, diferentes de los procedimientos didácticos que sólo se ordenan a la formación intelectual. De ellos se habla y se aconseja leer en las cátedras de Pedagogía y Psicología, pero haría falta mucho más para que las legítimas aspiraciones educacionales del alumnado paidocéntrico, vagas e inmaduras cuando ingresa, no quedasen condenadas a permanecer indefinidas e insatisfechas.

No resisto a la tentación de terminar con una anécdota. Cuando Einstein estaba en Princetown, una niña de diez años llamó una tarde a su puerta. Había oído decir que era un físico famoso y le había visto los veranos, en sandalias, sin calcetines, vestido con unos pantalones arrugados y una simple camiseta, comer helados por la calle. Así que, al parecer, le suponía muy paidocéntrico.

—Profesor —le dijo—, no entiendo bien los problemas que me ponen en el colegio. Todo el mundo dice que usted sabe muchísimo, y yo soy vecina suya. ¿No le importaría ayudarme?

La niña siguió acudiendo a la casa de Einstein. La madre tardó algún tiempo en advertir la razón de las desacostumbradas salidas de su hija en las horas destinadas a los deberes. Naturalmente, cuando comprobó, estupefacta, lo que estaba sucediendo, se apresuró a disculparse ante su ilustre vecino.

—Pero, señora —le dijo Einstein—, ¡si soy yo el que estoy aprendiendo y es su hija la que me enseña!

Seguramente la mamá creyó que era una galantería del genial físico judío, pero hubiera cambiado de opinión si hubiese sabido que Piaget publicaría tres años más tarde dos obras consagradas a las nociones de tiempo, velocidad y movimiento en el niño, fundadas en investigaciones cuya necesidad le había sugerido el propio Einstein.

Lo que Einstein aprendió fue que no bastaba ser Einstein para enseñar física o matemáticas a una niña de diez años. ¿Se requiere una honestidad y frescura intelectual como la suya para admitirlo?