

LA DOCENCIA: COMPETENCIAS, VALORES Y EMOCIONES.

JOSÉ M. ESTEVE
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. ESPAÑA.

1. Formación inicial y competencias docentes.

La profesión docente es una actividad ambivalente. Hay profesores que viven la enseñanza con alegría, que la convierten en el eje de su autorrealización personal, que piensan en cada hora de clase como una aventura imprevisible a la que acuden dispuestos a dar lo mejor de sí mismos, y que, al echar la vista atrás, justifican el valor de su propia vida pensando que han ayudado a miles de alumnos, a lo largo de varias generaciones, a ser mejores personas y a entender mejor el mundo que les rodea, haciéndoles más libres, más inteligentes, más críticos, más fuertes y más preparados para vivir una vida propia.

Sin embargo, para otros profesores la docencia es una fuente permanente de tensión capaz de romper su propio equilibrio personal, cada clase es una amenaza imprevisible a la que acuden dispuestos a defenderse de unos alumnos a los que perciben como un enemigo al que no pueden dar la mínima ventaja y ante los que están en alerta permanente. Conscientes de que no van a ganar el combate, esperan, como el boxeador noqueado, que les salve la campana que marca el final de cada hora de clase y la campana última que marca la llegada de la jubilación.

A lo largo de treinta años de investigación he intentado encontrar las claves de esta ambivalencia, y si he trabajado los aspectos negativos de la profesión docente: malestar, estrés, *burnout*, bajas laborales de larga duración o desequilibrios psicológicos... (Esteve, 1984, 1986; Esteve, Franco y Vera, 1991) nunca tuve otro propósito que el de describir los problemas reales que hay que enfrentar y las fuentes de tensión permanentes que es necesario dominar para convertir la docencia en esa actividad alegre y apasionante en la que he llegado a divertirme durante treinta y cinco años.

Mi trabajo de investigación tuvo siempre un objetivo práctico: ofrecer resultados fiables que permitieran diseñar unos programas efectivos para la formación inicial y permanente del profesorado (Esteve, 1997). Unos programas capaces de preparar al futuro profesor para enfrentarse con éxito a la práctica real de la enseñanza. Muy pronto descubrí que el primer enemigo a combatir son los enfoques idealizados de

la formación de profesores, que aún mantienen navegando a inútiles barcos fantasmas que confunden el puerto de llegada con el medio de transporte, y, por tanto, prometen el paraíso desde el primer día, afirmando que la profesión docente es una tarea amorosa en la que el profesor ofrece todo su amor a sus alumnos y que éstos se lo devuelven luego, acrecentado por un agradecimiento eterno. De esta forma, cualquier día, un adulto desconocido te para en la calle para reconocerse como antiguo alumno y actual discípulo, y expresarte el mejor de sus recuerdos. Por supuesto que esta escena puede ser verdad, pero para llegar a ella hay que saber ganarla en el día a día de las aulas, venciendo el tedio de repetir otro año las mismas ideas ante un nuevo grupo de alumnos que siempre tiene la misma edad, mientras al profesor empiezan a pesarle los años. Para llegar a esa escena final es necesario dominar unas técnicas docentes que la mayor parte de los profesores de mi generación tuvimos que aprender por ensayo y error, con altos costes personales, y sin las cuales es imposible construir un aprendizaje significativo. Dichas técnicas docentes, hoy estudiadas y cada vez mejor descritas en las publicaciones especializadas (Esteve, 1997; Kyriacou, 1986, 1991), nos permiten optimizar la actuación de nuestros profesores, dotándoles de recursos eficaces que rompen la ambivalencia y describen las fronteras que separan el éxito del fracaso en las aulas. Desde estos estudios, la formación inicial y continua se convierte en un análisis técnico de las conductas de los profesores, de los climas relacionales y emocionales que generan, de los códigos de comunicación que emplean en el aula y de sus estilos de respuesta ante la variedad de situaciones que es necesario enfrentar en ese escenario multifactorial que es el aula. De esta forma, el éxito como profesor se convierte en algo que es posible objetivar, enseñar y aprender, mucho más allá de los brumosos barcos fantasmas de la vocación y de los rasgos de personalidad innatos, que según las viejas leyendas eran el vehículo imprescindible para ser un buen profesor.

Por supuesto que hay personas que ya llegan con excelentes cualidades para triunfar en la docencia; por supuesto que es importante esa entrega personal de quien ha elegido la profesión docente con el entusiasmo y la dedicación que suelen acompañar a la vocación; pero ambos conceptos encierran al futuro profesor en un enfoque nefasto del éxito y del fracaso escolar, pues todo se hace depender de lo que el profesor *es*, no de lo que el profesor *hace*. Si aceptamos esos supuestos, el profesor que fracasa en la enseñanza no tiene redención, pues carece de las cualidades psicológicas que se suponen imprescindibles para *ser* un buen profesor. El fracaso se convierte así en algo personal: yo no *soy* un buen profesor, yo no *soy* una buena profesora, no *tengo las*

calidades que conducen al respeto y al éxito con los alumnos. Ahí se acaba el trayecto de los barcos fantasmas de la vocación y de los rasgos de personalidad de los *buenos* profesores. Si fracaso en la enseñanza, si mis alumnos no me tienen respeto, si no soy capaz de motivarlos, el diagnóstico es inapelable: *no soy* un buen profesor.

Aunque un número monográfico del *Journal of Educational Research* publicara ya en 1954 los estudios de Fulkerson y Carlile, avalados por Ryans en 1960, y posteriormente aceptados por la comunidad científica especializada, en los que se demostraba la falta de consistencia de estos enfoques, los barcos fantasmas de la vocación y del perfil del buen profesor, con la inevitable lista de rasgos de personalidad que prometen conducirnos al éxito en la docencia, aún siguen navegando en numerosas bibliografías de divulgación y, sobre todo, en múltiples programas de formación de profesores, que, no sólo no ofrecen ninguna ayuda válida para la práctica de la enseñanza, sino que además generan una imagen idealizada de la profesión docente al centrarse en una descripción tan detallada como inútil de lo que el *buen profesor debe* hacer, de lo que *debe* pensar y de lo que *debe* conseguir. De esta forma, al enfrentarse a los primeros fracasos, el profesor debutante no puede llegar más que a una conclusión única: *yo no sirvo* para la enseñanza, *no tengo* *calidades*, *no soy* un buen profesor. En efecto, si el programa de formación de profesores ha convencido al futuro profesor de la importancia básica de la motivación de los alumnos, haciéndole interiorizar la idea de que el buen profesor *debe* motivar a sus alumnos, la constatación de que mis alumnos no están motivados conduce a una única respuesta: *no soy* un buen profesor. Si además, el buen profesor *debe* lograr el respeto de sus alumnos, y yo constato problemas diarios de disciplina en el aula, la anterior conclusión se confirma. No tengo las *calidades* necesarias, y por tanto, *no soy* un buen profesor (Esteve, 1986).

Lo más increíble de estos programas de formación de profesores es que, aunque insisten mucho en que el buen profesor *debe* motivar a los alumnos, y *debe* mantener la disciplina, lo más que suelen aportar es una descripción de en qué consiste la disciplina o cuáles son las bases psicológicas de la motivación, pero jamás se llegan a enseñar cinco técnicas efectivas de motivación o a ensayar cinco recursos prácticos y eficaces para mantener ese clima de orden en el aula en el que consiste la disciplina.

Al igual que, aparentemente, el sol gira alrededor de la Tierra y resulta muy complicado demostrar lo contrario, es necesario promocionar el giro copernicano que supondría en nuestros programas de formación de profesores abandonar el estudio de lo

que el profesor *es*, y entender que el elemento clave de la cuestión es centrarnos en lo que el profesor *hace*.

En efecto, el éxito o el fracaso docente dependen de lo que el profesor *hace* en un entorno complejo, cambiante, dominado por tal cantidad de factores relacionales, sociales, emocionales e institucionales, que la investigación pedagógica ha necesitado tres décadas de observación, primero con investigadores entrenados y luego mediante el empleo de circuitos cerrados de televisión, para poder ofrecer una descripción pormenorizada de los códigos de comunicación en el aula, de las claves fundamentales que generan uno u otro clima de convivencia, y de las pautas psicológicas que conducen a un aprendizaje significativo. Desde esta nueva perspectiva, cuando el profesor debutante fracasa, el cambio es sustancial; pues ahora se parte del supuesto de que *ha hecho* algo mal, lo cual nos permite encontrar soluciones dedicándonos a dos labores que podemos objetivar: analizar lo que el profesor hace y modificar sus técnicas de actuación. El cambio sustancial estriba en estudiar lo que el profesor *hace* (locus de control externo) y no lo que el profesor *es* (locus de control interno).

Los entornos del trabajo docente son tan variados que resulta imposible preparar al futuro profesor para todas y cada una de las futuras contingencias a las que puede tener que enfrentarse en un aula. Las diferencias son abismales entre una escuela rural y otra urbana, entre niños de clase social alta y otros situados bajo el umbral de la pobreza, entre niños queridos por sus padres a niños abandonados y maltratados.

Por ello, las actividades de formación inicial de profesores deben centrarse, en primer lugar, en enseñar al futuro profesor a analizar, con el mayor detalle posible, los múltiples factores que están influyendo en las situaciones de enseñanza en las que desarrolla su actividad docente cotidiana. Uno de los denominadores comunes de los profesores que fracasan en la enseñanza es que, como dicen los alumnos, no se enteran de dónde están, de quiénes mueven las dinámicas de la clase, de qué piensan de verdad los alumnos... El enfoque válido es comenzar por entender la complejidad de factores que influyen en la dinámica del aula y aprender a analizar y valorar la importancia de cada uno de estos factores para obtener el clima de clase adecuado y los resultados de aprendizaje que se desean alcanzar (Esteve, 1989a, 1989b, 1989c).

Necesitaría más de un artículo para especificar las tareas básicas que ha de asumir una formación de profesores efectiva, y éste no es el propósito de mi trabajo actual, pero en publicaciones anteriores (Esteve, 1997,1998) he justificado la necesidad de centrarse en cuatro tareas esenciales:

1. *Perfilar la propia identidad profesional*: es decir, especificar qué papeles profesionales voy a asumir como profesor, cuáles pueden ser unos objetivos realistas para mi trabajo diario en el aula concreta y con los alumnos de carne y hueso a los que en cada curso me toca enseñar; y además, debo perfilar un estilo propio, adecuado a mi personalidad y mis propias ideas sobre la enseñanza, para actuar en clase y resolver los mil y un detalles que conforman el clima de clase y la transmisión de un aprendizaje significativo. Mi experiencia como formador de profesores me avisa de que la primera causa de fracaso de los profesores es el intento de desempeñar unos papeles profesionales imposibles, inadecuados para la situación específica en la que están trabajando. Esta inadecuación entre los papeles profesionales que se quieren desempeñar y la *situación práctica* en la que se enseña, deriva habitualmente del deseo de imponer ideas preconcebidas, sin saber analizar e identificar los factores significativos de la *situación* en la que se trabaja (Bauillauqués y Breuse, 1993).
2. *Entender que la clase es un sistema de interacción y comunicación*. Lo cual supone entender que el profesor no es un conferenciante que sólo espera de sus alumnos respeto y silencio; sino muy al contrario, entender que entramos en un aula esperando alguna respuesta de nuestros alumnos. Cuando hemos conseguido motivarlos e ilusionarlos por un tema, su respuesta es el respeto y el silencio que genera la atención; pero, previamente, hemos tenido que provocarlos, plantearles interrogantes, dejarles que expresen sus ideas y sus dudas, impactarlos hasta que sientan que el contenido que vamos a explicar exige una respuesta... Para ello debemos dominar los códigos de comunicación en el aula, saber qué climas de clase generan actividad, tensión, silencio o reflexión, y cómo cambiar de uno a otro clima de clase conforme interesa al curso de la interacción; y esto es imposible hacerlo si no sabemos analizar e interpretar correctamente las señales de interacción que emiten los alumnos como respuesta a nuestras acciones, generalmente en un código gestual y no verbal (Kyriacou, 1986).
3. *Organizar la clase para que trabaje con un orden aceptable*. Un profesor, además de enseñar, es la persona que polariza el clima de clase y la organiza como grupo social para que trabaje de forma efectiva. Esto requiere asumir otras tareas diferentes a las de enseñar, tales como organizar el trabajo, la estructura de los grupos, definir objetivos, explicitar las tareas previstas y los sistemas de

evaluación que vamos a utilizar, etc. En definitiva, el profesor tiene que definir funciones, delimitar responsabilidades y tareas, discutir y negociar los sistemas de trabajo hasta conseguir que el grupo trabaje como tal, con ese orden mínimo sin el cual es muy difícil la convivencia. En esto consiste la disciplina, y en ella el profesor se juega el éxito o el fracaso profesional mucho más que en el dominio de la materia que explica (Esteve, 1977).

4. *Adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimiento de los alumnos.* Éste suele ser el problema más frecuente de esos profesores de los que los alumnos dicen que saben mucho, pero que no saben enseñar. A mí me gusta decir que la profesión docente es una profesión humilde que consiste en estar al servicio de los alumnos que cada año tenemos en el aula. Yo así la entiendo. Me considero un depositario de la cultura elaborada a través de los siglos, y creo que mi trabajo consiste en hacer que mis alumnos la aprecien; para ello debo traducir los contenidos de las materias que enseño a las claves lingüísticas y culturales de mis alumnos, de los que tengo cada año, de los que menos entienden los contenidos y la cultura. Ellos no pueden ponerse a mi nivel, yo sí puedo ponerme al nivel de ellos. Construir un aprendizaje significativo consiste, en la mayor parte de los casos, en traducir el contenido de enseñanza a sus propias claves para que sepan qué es lo que están intentando aprender, qué valor tiene el nuevo conocimiento, qué parte de su vida cotidiana pueden entender o mejorar con ese conocimiento, y cómo se relaciona el nuevo conocimiento con lo que ya han aprendido. Clasificar y ordenar el conocimiento para que ellos lo encajen en el lugar correcto es una tarea tan importante o más que la simple transmisión de un contenido. Si no sabemos hacer este papel de traducción, nuestros alumnos no se enteran, luego se aburren, y finalmente intentan distraer su aburrimiento con actividades poco recomendables para el mantenimiento de ese orden mínimo que hemos visto en el punto anterior (Woods, Jeffrey, Troman y Boyle, 1997).

2. Dificultades para el ejercicio de la docencia.

En la profesión docente trabajamos con personas y no con cosas. Las cosas permanecen en silencio y no son capaces de interpelarnos, pero trabajar con personas implica aceptar una interrelación personal en la que esas otras personas nos someten a prueba, pues son capaces de interrogarnos, de ponernos en cuestión con sus

interrogantes y de elaborar un juicio sobre nosotros. Además, desde la perspectiva del profesor, no siempre resulta fácil tomar decisiones sobre personas, y hay ocasiones en que los profesores descubren que, con sus evaluaciones, pueden afectar de manera importante al futuro de un alumno. No acabar de definir nuestro papel en las evaluaciones suele ser una importante fuente de tensión, sobre todo cuando se intentan jugar papeles inadecuados de selección social o de señores absolutos del suspenso y del aprobado. Una de las fuentes de tensión siempre permanentes en la profesión docente deriva de este carácter interpersonal de nuestra profesión, que nos obliga a asumir e integrar con equilibrio el juicio externo sobre nuestra actuación en la enseñanza (Cox y Heames, 1999).

¿Qué podemos esperar, razonablemente, que diga de nosotros un alumno al que acabamos de suspender? Cualquier cosa, excepto: “Lo he merecido. Ha hecho usted muy bien en suspenderme porque no había estudiado lo suficiente”.

Los profesores novatos suelen estar excesivamente preocupados por el juicio de sus alumnos sobre ellos, y además por la opinión de sus directores y supervisores, de los padres de los alumnos y de los propios compañeros. Es necesario construir un espacio de confianza y seguridad en uno mismo para afrontar sin problemas el juicio negativo de los demás. Para ello tenemos que definir claramente esa identidad profesional de la que hablaba en el epígrafe anterior, pues sólo se desarrolla una buena seguridad en uno mismo cuando se ha elaborado conscientemente y se ha asumido el estilo docente con el que afrontamos la enseñanza; sólo entonces el profesor es capaz de justificar y defender sus actuaciones profesionales, incluso las más discutibles y comprometidas.

Por ello, los profesores quemados suelen recurrir a la *inhibición* como medio para aliviar las tensiones de la profesión docente. Cuando comprenden que no son capaces de dominar la complejidad de las situaciones de enseñanza, cortan su implicación personal; se convierten así en funcionarios de la enseñanza, preocupados sólo por cubrir las apariencias de un horario y de una actividad, sobre la base de una decisión radical de que lo que ocurra en el aula no les va a afectar, de que ellos sólo aspiran a sobrevivir, a que suene la campana, y ya no les importa más la opinión de los demás.

Hay otras fuentes de tensión que siempre estarán presentes en la enseñanza como profesión, y de las que valdría la pena hablar en los programas de formación

inicial de profesores para enseñar a éstos a enfrentarlas. Comentaré brevemente algunas de las más importantes.

Para comenzar, la educación es una actividad utópica e inacabable. Siempre se puede hacer más, siempre se puede hacer mejor. Siempre se puede discutir si los resultados podrían mejorarse; si los métodos podrían modificarse; si, además de lo alcanzado, podrían haberse añadido otros mil aprendizajes importantes (Esteve, 2007). Pero, además, ¿quién define qué es lo importante? ¿Quién establece lo que hay que transmitir en nuestras clases? Como ya he descrito en un trabajo anterior (Esteve, Franco y Vera, 1995), en las sociedades pluralistas, en los últimos treinta años, hemos perdido el consenso sobre la educación. No es que este consenso sobre los objetivos de la educación haya sido nunca muy explícito, más bien se refería a vaguedades como, hacer alumnos más bien listos que tontos y más bien buenos que malos, generalmente a partir de tautologías que consideraban que la cultura era lo que se transmitía en nuestras escuelas, equiparando así la cultura con la cultura escolar (Vera y Esteve, 2000). Sin embargo, en nuestra sociedad contemporánea, pluralista y multipartidista, diferentes grupos de presión, con importantes medios de comunicación a su servicio, querían que nuestros sistemas educativos sirvieran para objetivos muy diferentes y a veces contradictorios. De esta forma, cualquier decisión u objetivo que los profesores se planteen alcanzar, o cualquier método que decidan aplicar, puede ser criticado por quienes, desde otra postura ideológica o desde otra concepción de la enseñanza, consideran que han cometido un error básico en la elección misma de los contenidos, de los objetivos o de los métodos. Conscientes de esta pérdida de consenso sobre los objetivos y los fines de la educación, las instancias políticas y administrativas de los sistemas educativos no se atreven a definir claramente algunas de las responsabilidades de los profesores, dejándoles expuestos en solitario ante la crítica social. Un ejemplo muy claro de estas tensiones lo encontramos en el tema de la educación sexual. Todas las administraciones educativas son conscientes de la necesidad de que nuestras escuelas hagan educación sexual, pero en la práctica los profesores no saben si deben contar a sus alumnos que las abejitas transportan el polen de flor en flor, con el riesgo evidente de que sus alumnos los consideren estúpidos; o si van a hablar en clase de métodos anticonceptivos, con el riesgo evidente de afrontar una querrela penal por corrupción de menores, auspiciada por unos padres que consideran que se han transgredido los límites de lo tolerable. El auténtico problema de fondo es que nadie explicita previamente cuál es el límite de lo tolerable; y más aún, que ese límite es

definido con enormes diferencias por distintos grupos sociales, religiosos y políticos (Esteve, 2007).

Otra importante fuente de tensión que hay que enfrentar se refiere a los sentimientos de monotonía y desilusión ante la realidad práctica de la enseñanza, frente a una actividad que, al elegirla y desde fuera, se veía como maravillosa, sobre todo a partir de las perspectivas idealizadas de la profesión docente fomentadas por películas como *El club de los poetas muertos*, *Mentes peligrosas* o series de televisión tan conocidas como *Fama*. Los estereotipos positivos con los que se presenta a la profesión docente en el cine y la televisión (Esteve y Fracchia, 1984), unidos a los enfoques idealizados de algunos programas de formación de profesores, que antes comentaba, producen una identidad profesional falsa, en la que el futuro profesor llega a la enseñanza dispuesto a considerarla como una actividad maravillosa y redentora, en la que espera jugar un papel de amigo y consejero personal que no se corresponde con la realidad de las rutinas cotidianas de la enseñanza. Nuestros programas de formación de profesores tienen la responsabilidad de preparar al futuro profesor para la práctica real de la enseñanza, en la que la innovación pedagógica y la incorporación de nuevas tecnologías son los instrumentos que nos permiten huir de la rutina y convertir cada una de nuestras clases en una actividad única y creativa (Esteve, 1991). Tener la libertad de estar a gusto en clase, es una de las bases imprescindibles para conseguir que la enseñanza se convierta en una fuente de autorrealización personal. Repetir como un salmo la misma lección, con el mismo método y los mismos contenidos, en primero A, primero B y primero C, en el mismo día, después de veinte años en la enseñanza. es el camino más corto para morir de aburrimiento.

Por último, hay que avisar a los profesores de que no pueden encerrarse en la torre de marfil. Además del mundo de los niños y de la escuela, está el mundo de los adultos, y las cosas no siempre funcionan igual en ambos mundos. Para tener algo que ofrecer a nuestros alumnos, necesitamos saber cómo funciona la vida en el mundo exterior. No podemos cerrarnos en un mundo reducido de niños y adolescentes, de bondad artificial y de relaciones afectivas, sin entender que tenemos que preparar a nuestros alumnos para afrontar con éxito y con autonomía su salida al mundo de los adultos. A veces, con las mejores intenciones, los profesores jóvenes convierten su trabajo en una actividad tan absorbente que se olvidan de vivir, de mantener relaciones adultas con personas de otros mundos, de disfrutar de un ocio de calidad, de leer, de seguir el devenir de la política o de mantener una conversación intrascendente con un

desconocido. Y paradójicamente, este encierro sobre la profesión docente acaba agotando la calidad de nuestras relaciones con los alumnos. Como profesores, somos el puente entre nuestros alumnos y un mundo que no conocen; por ello, es necesario mantener los ojos abiertos, seguir los cambios sociales, entender bien el mundo en el que van a vivir, pues sólo entonces somos capaces de ayudarles a construir una vida equilibrada, sólo entonces ellos van a valorar nuestra experiencia y nuestras ideas porque les permiten entender mejor el mundo que les rodea. Como afirmaba Elvin, en su excelente trabajo sobre La educación en la sociedad contemporánea: “Los responsables de la educación no deben seguir a ciegas las tendencias económicas, sociales o filosóficas. Tienen el deber de preguntarse, independientemente, si la educación que están dando es acertada, habida cuenta de todo el hombre, o si se prefiere en términos de valores más permanentemente humanos que los que pongan en boga las particulares presiones del momento... Por todas estas cosas, la tarea del educador es singularmente difícil. Forma él parte de la sociedad contemporánea y tiene un deber para con ella. Más no debe dejarse subyugar por ella. Ha de indagar cuáles son los valores de su sociedad, cuáles de entre ellos desea que la educación refuerce y cuáles quiere modificar o incluso combatir y rechazar (Elvin, 1973, 168).

3. La educación es una profesión de valores.

Además de los aspectos ya señalados, para construir una visión positiva de la profesión docente el profesor se enfrenta a un problema ideológico relacionado con la valoración social de las profesiones en nuestra sociedad contemporánea.

En un estudio realizado sobre las valoraciones de la profesión docente en la prensa diaria desde 1890 hasta nuestros días (Esteve, Franco y Vera, 1995) constatábamos un claro descenso en la consideración social de la profesión docente, que, en la primera mitad del siglo XX, era universalmente considerada como uno de los ejes fundamentales en el progreso de los pueblos, en el desarrollo de la ciencia y en la construcción de un futuro mejor. Esta valoración se relacionaba con las ideas de que el trabajo de los profesores exigía abnegación, dedicación a los demás y sabiduría. Sin embargo, en nuestra sociedad contemporánea, mucho más materialista, esos valores no están de moda; se tiende a juzgar a una persona por el nivel de sus ingresos o por las posesiones que *tiene*, no por lo que ella *es*. De esta forma, el dinero, el poder y la fama aparecen como los tres pilares básicos de la consideración social, incluso cuando se han construido sobre la base de procedimientos ilícitos. Con estos parámetros, la profesión

docente junto con el resto de las profesiones de dedicación a los demás es considerada como una profesión menor, en tanto que desde ella es muy difícil obtener dinero, poder o fama.

Frente a esta consideración social no hay más camino que el de afirmar nuestra propia elección profesional. Efectivamente, en la profesión docente podemos aspirar a dejar algún recuerdo en nuestros alumnos, a construir un mundo un poco mejor o ayudar a las nuevas generaciones a alcanzar mayores cotas de saber y de cultura, pero si alguien aspira a obtener dinero, poder o fama, no puedo decirle más que se equivocó en su elección profesional. Por ello afirmo que la profesión docente es una profesión de valores. En ella predomina la ética del esfuerzo sobre la ética del dominio o la posesión. A mí me gusta decir que la nuestra es una profesión humilde, porque siempre consiste en estar al servicio de nuestros alumnos, cada año, de los que tenemos ahora en el aula, con el nivel que tienen, con sus limitaciones, con su ignorancia —por eso vienen, para llegar al saber—, con su mala educación —por eso vienen, para ser educados—, con sus despistes y sus visiones caóticas —por eso vienen, para que los orientemos—.

No importan tus años de servicio, ni tu edad, ni tus publicaciones, sea cual sea tu currículum académico nuestro trabajo consistirá siempre en hacerles entender la ciencia y la cultura, en servir de puente entre veinticinco siglos de cultura y una nueva generación de lo que Archambault (1965) llamaba “bárbaros de fuera de las murallas”, a los que hay que enseñar a apreciar un mundo nuevo, el del interior de la ciudadela de la ciencia y la cultura. Para ello necesitamos bajar de las almenas y abrir puertas, hacer los muros transparentes y, a veces, derribar muros.

Llevo muchos años defendiendo la idea de que la clave del éxito en la profesión docente consiste en saber ser maestros de humanidad. En entender a nuestros alumnos como los hombres y mujeres que son, en ser capaces de mirarles a los ojos, reconocer su propia libertad, y, a través de nuestras clases, ayudarles a entender el mundo que les rodea como el primer paso para entenderse un poco mejor a sí mismos. Ayudarles a tomar la vida en sus manos y a vivirla desde esa rica herencia de cultura, de sensibilidad y de inteligencia sin las cuales la vida humana se deprecia. Como afirmaba Gusdorf (1969, 179), el último favor que podemos hacerles, y en el que se configura el auténtico magisterio, es saber desaparecer; llegar a ese momento en el que ya no tenemos nada más que ofrecerles, porque ya son capaces de seguir su camino sin ayudas.

4. El profesor genera el clima emocional del aula.

Los docentes son el elemento central sobre el que gira la construcción del clima emocional del aula; ya que son ellos quienes generan el sistema de trabajo, el tipo de relaciones humanas y los códigos básicos de interacción y comunicación en el aula.

Para estudiar el clima emocional del aula necesitamos poner en relación los papeles que los profesores juegan a partir de las múltiples definiciones de su propia identidad profesional, y los mensajes emocionales que envían a sus alumnos a través de los canales de comunicación que utilizan, sobre todo en la comunicación no verbal. Éstos son los elementos básicos sobre los que se construye la empatía. En efecto, ya nos advertía Ginnot (1993) de que el profesor juega un papel central en la gestión de las emociones en el aula:

“He llegado a una estremecedora certeza: soy el elemento decisivo en el aula.

Mi ser, mi persona, es lo que crea el clima de la clase. Es mi actuar diario en el aula lo que genera sol y calor o tristes nubarrones. Como profesor poseo el poder tremendo de hacer la vida de un niño miserable o alegre. Puedo ser un instrumento de angustia o un factor de inspiración. Puedo humillarlo o hacerlo reír, lastimarlo o fortalecerlo...” (Ginnot, 1993)

Desde el primer día de clase, los docentes son el elemento central para dar forma al clima emocional del aula (Guil, Loscertales y otros, 1992). Consigo acordarme nítidamente de mí mismo, con nueve años, escondido tras la cabeza del alumno de la fila anterior, seguro de que el profesor no podría fijarse en mí, uno más en un grupo de treinta alumnos, y dedicado con atención a examinar hasta los más ínfimos gestos del nuevo profesor al que el azar me había unido para un largo periodo de nueve meses. Mi escasa experiencia como alumno ya me había hecho entender la idea de Ginnot de que un profesor tiene el tremendo poder de hacer la vida de un niño miserable o alegre.

Muchos adultos nos hemos olvidado de los miedos infantiles. Tendemos a quitar importancia a las reclamaciones de los niños frente a sus profesores, porque siempre pensamos que mezclan la realidad con la fantasía. Sin embargo, a veces, la falta de madurez de los niños les lleva a admitir abusos y a tolerar agresiones, simplemente porque vienen de una persona mayor, y porque los niños aprenden, desde muy pequeños, que en sus enfrentamientos con los adultos llevan siempre las de perder. El adulto domina el lenguaje y las técnicas de la comunicación social. Adopta el punto de

vista del interlocutor, y tiene encima muchos años de entrenamiento en la mentira. Si hace falta, el adulto encuentra mil caminos para desacreditar las afirmaciones de un niño. Lo he visto demasiadas veces en mis años de colaboración con el Juzgado de Menores: el crío permanece en silencio, con la cabeza gacha, mientras sus padres cuentan, en un espectacular alarde de cinismo, que los hematomas se los hizo en una caída fortuita por una escalera. Y, al final, a solas, el pobre chaval te acaba pidiendo que no les separen de sus padres, porque, a veces, entre paliza y paliza le dan un poco de afecto. Recuerdo de forma particularmente dolorosa la escena de un niño de diez años, severamente maltratado por su padre, defendiéndolo ante la juez de menores con el argumento de que le pegaba porque le quería, cuando, en realidad, lo que le aterraba era repetir en su propia experiencia el abandono y la soledad que había experimentado un amigo suyo cuyos padres habían sido encarcelados. En estas escenas comprendí la enorme importancia, la auténtica *prioridad del afecto* en la mentalidad infantil, anteponiéndolo incluso a su propia seguridad y a su propio bienestar material.

En las diferentes actitudes de los profesores ante la clase encontramos las claves pedagógicas a partir de las cuales los docentes crean uno u otro clima emocional en el aula: en primer lugar, los profesores hacen una expresión más o menos explícita de su propia identidad profesional; y, en segundo lugar, los profesores envían mensajes emocionales a sus alumnos a través del estilo y los canales de comunicación que utilizan en el aula, básicamente a través de los códigos no verbales. Estos códigos no verbales traslucen el componente comportamental de las emociones, permitiéndonos saber cuáles son los sentimientos de nuestros alumnos. Clásicamente se distinguen tres componentes en la emoción: un componente neurofisiológico, otro conductual y un tercero cognitivo. Las respuestas neurofisiológicas (alteraciones en la respiración, secreciones hormonales, rubor, etc.) son difíciles de controlar por el sujeto, y generalmente se manifiestan en elementos conductuales (expresiones faciales, lenguaje no verbal, tono de voz, etc); y aunque este componente conductual puede disimularse, generalmente nos permite conocer cuáles son las emociones de un sujeto. Por último, tenemos los sentimientos, es decir, el componente cognitivo, la vivencia consciente de las emociones que entraña siempre un elemento subjetivo: la interpretación personal del sujeto sobre la situación que le hace emocionarse (Bisquerra, 2003).

Para hablar de la construcción de la identidad profesional tengo varios caminos, puedo citar los trabajos de Huberman (1989) sobre los ciclos de vida de los docentes, o basarme en las grabaciones de vídeo realizadas durante años sobre más de dos mil

futuros profesores, a partir de las cuales inferí que las ideas previas, algunas irracionales, con las que los profesores se inician en la enseñanza, dominan las actitudes con las que se enfrentan a sus alumnos, y consecuentemente el clima de clase que generan; finalmente, me decido a hablar desde mi experiencia; a contar mi historia de vida como un docente que ya lleva en la profesión más de treinta y cinco años; a contar mis propios inicios en la docencia, a hablar de mis miedos y del proceso de búsqueda de mi propia identidad profesional; de mi propio proceso de mejora y de maduración profesional, a hablar de cómo entiendo hoy mi profesión, cómo preparo mis clases, qué me importa, qué valor doy a mi trabajo y cómo he evolucionado a lo largo del tiempo. La razón fundamental de esta elección se basa en mi convicción de que el principal problema de cualquier persona que comienza en una profesión —en la docencia o en cualquier otra— es la dificultad de definir el propio papel profesional; o mejor, definir la propia identidad profesional; es decir, el papel que creemos que debemos asumir en nuestro trabajo profesional. Después de muchos años empeñado en la formación inicial de profesores de secundaria he llegado a la terrible certeza de que la mayor parte de nuestros profesores debutantes no ha dedicado ni una hora de su tiempo a intentar delimitar el papel profesional que van a jugar cada día al entrar en una clase. La mayoría repite esquemas de actuación de otros profesores, sin preguntarse siquiera si éstos son adecuados para los alumnos y las situaciones de enseñanza en las que ellos van a iniciarse en la profesión docente.

La cuestión no es banal: las actitudes básicas de los profesores, las ideas con las que se enfrentan a los alumnos rigen la creación del clima emocional del aula. Si alguien se siente orgulloso de ser profesor, porque desde el sadismo y la miseria personal piensa que puede compensar su falta de valor en el mundo de los adultos aterrizando a un grupo de niños de ocho años, sus actitudes hacia los alumnos son fácilmente predecibles. Si el profesor piensa que está en la enseñanza para enderezar los brotes torcidos que surgirán como consecuencia inevitable del pecado original, la actitud hacia los alumnos también será diferente, y de ella se generará un clima de clase distinto.

No creo que sea bueno definir una única identidad profesional como un modelo al que todos los profesores deban amoldarse. La identidad profesional debe redefinirse en cada situación de enseñanza y en cada contexto concreto en el que hayamos de trabajar, ya que sería iluso pretender los mismos objetivos y jugar el mismo papel profesional en el trabajo con niños de educación infantil o en la formación de titulados

en Medicina. Esta es una razón más para centrarme en una descripción de mi propia experiencia: yo sé cómo definí mi propia identidad profesional y sé describirla; pero no la puedo elevar a modelo universal.

Sin embargo, en mis treinta y cinco años en la profesión he visto a demasiados docentes jugar papeles inadecuados, enfocar su trabajo de profesores desde planteamientos tan sin sentido que, desde que los he visto, he pensado que iban a fracasar y, lamentablemente, pocas veces me he equivocado; y lo peor de estos errores es que no sólo hacen daño a los alumnos, sino que, a la larga, el profesor que los vive se hace daño a sí mismo (Esteve, 1994).

Los papeles inadecuados que pueden jugar los profesores son infinitos. Tantos, que necesitaría otro artículo para desarrollarlos; pero a modo de muestra hablaré de los más frecuentes. El primero, sin duda, es el de los que piensan que para ser un buen profesor lo único realmente necesario es conocer profundamente el contenido de la materia que van a impartir. Es el caso ése, tan repetido, en el que oímos a los alumnos hablar de que alguien sabe su materia pero es un pésimo profesor. Desde esta perspectiva suele confundirse el papel de comunicador que el profesor debe desempeñar con el papel de conferenciante aséptico, más interesado en demostrarse a sí mismo lo bien que se domina la materia, que en hacerla asequible a los alumnos. Como desarrollo más adelante, yo aprendí las destrezas sociales que hacen falta para ser profesor por el método bárbaro del ensayo y error. Ahora, en los inicios del siglo XXI, hay disponible suficiente bibliografía para no tener que exponerse a una acumulación de errores que nos haga comenzar nuestra carrera universitaria desde un sentimiento de fracaso y de inadecuación que puede marcarnos para siempre.

Un segundo papel inadecuado que encontramos frecuentemente, sobre todo en la Universidad, es el del selector social. Profesores que se creen delegados por alguna divinidad vengativa para examinar a los alumnos decidiendo quienes son o no dignos de obtener el título universitario que tanto esfuerzo les costó a ellos obtener. El modelo abunda en las ingenierías y es casi una gracia en las secciones de ciencias exactas. En este grupo se encuadra el desgraciado que recibe a los alumnos de primer curso de una carrera de Ingeniería con el saludo de: “Espero que tengan ustedes mucho interés por estudiar esta carrera que ya me encargaré yo de quitárselo”. Desde este modelo se dedican a poner trampas semánticas en los enunciados de los problemas; a buscar la variante más retorcida de una aplicación, imposible de encontrar en la vida real, para hundir al mayor número de alumnos en los exámenes; y a explicar en clase desde el

supuesto de que quienes no son capaces de estar a su altura son indignos de seguir esa carrera y, por tanto, no merecen mucha explicación complementaria. El resultado es que para aprobar su materia los alumnos tienen que ir a una academia privada. Esto seguirá así hasta que, un día, algún Rector con mediano sentido común decida echarlos a la calle y contratar en su lugar a los profesores de la academia. Lo más triste que he oído en estos treinta y cinco años de Universidad es la frase de un estudiante de ingeniería que hablando de un compañero suyo, premio nacional de bachillerato, decía: “Jamás aprobará el primer curso; su padre es carnicero y no tiene dinero para mandarlo a las academias”. Resulta socialmente inaceptable que le entregemos a un profesor a cien alumnos, de los que el más tonto entró a la Universidad con 7,36 en la calificación de la selectividad, y que el profesor no consiga aprobar más que a diez o doce. ¿Qué pretenden hacernos creer? ¿Que unos chicos y chicas que han mantenido una excelente calificación media durante el bachillerato se han vuelto todos ellos vagos y tontos de repente? ¿Cuánto tiempo nuestra sociedad les concederá el derecho de hundir a los mejores de nuestros jóvenes, sin hacer nada por ayudarles? Desde esta perspectiva, en la que el profesor entra en clase el primer día despreciando a sus alumnos por su escaso nivel intelectual, las relaciones interpersonales en clase se convierten en una simple lucha por la supervivencia: supervivencia del alumno frente a las trampas del profesor para eliminarlo del sistema educativo, y supervivencia del profesor que sólo conseguirá mantenerse en su puesto tratando a sus alumnos como enemigos de los que tiene que defenderse.

Completaré mi galería de retratos con un tercer papel inadecuado: el del académico extraterrestre. Se trata de una especie profesoral menos dañina para el alumno que las anteriormente descritas, pero que a la larga suele hacer daño al mismo profesor que decide jugar este papel. Me refiero a esos profesores que reniegan de serlo, centrandó su identidad en la investigación y olvidando que, después de todo, la Universidad nos paga por enseñar a las nuevas generaciones. Olvidan que somos intermediarios entre el saber acumulado durante siglos en una especialidad científica y los jóvenes que se acercan a aprenderla. Ellos se refugian en su investigación, cada vez más especializada, hasta acabar, en algunos casos perdiendo el contacto con los alumnos; o peor aún, con el resto de los compañeros y con la misma realidad. Siempre he defendido que la enseñanza universitaria debe tener como referente la propia investigación del profesor, que ha de explicar a sus alumnos desde una síntesis de lo mejor que cada uno ha estudiado, de lo mejor que se ha publicado en su materia y desde

su propia experiencia de investigación; pero esto no puede hacernos olvidar que acumulamos el saber para comunicarlo. Por tanto, muchas de nuestras horas de estudio cobran su auténtico sentido cuando las ofrecemos a nuestros alumnos para ayudarles en su aprendizaje, orientando su estudio y su forma de ver la materia que enseñamos desde las claves que nosotros hemos tardado años en descubrir. Por esta razón, pensé que tenía más sentido y más valor hablar desde mi experiencia; en cualquier caso, ahí queda mi reflexión, como una historia más para estudiar la relación entre nuestras identidades profesionales y los climas emocionales que creamos en el aula.

Como casi todo el mundo, yo me inicié en la enseñanza con altas dosis de ansiedad; quizás porque, como he escrito en otra parte, nadie nos enseña a ser profesores y tenemos que aprenderlo nosotros mismos por ensayo y error. Aún me acuerdo de mi primer día de clase, un aula enorme, con más de doscientos alumnos, en la Universidad Complutense de Madrid y en los años finales del franquismo: toda mi seguridad superficial se fue abajo al oír una voz femenina a mi espalda: “¡Qué cara de crío. A éste nos lo comemos!”. Aún me acuerdo de mi miedo a que se me acabara la materia que había preparado para cada clase, a que un alumno me hiciera preguntas comprometidas, a perder un folio de mis apuntes y no poder seguir la clase... Aún me acuerdo de la tensión diaria para aparentar un serio academicismo, para aparentar que todo estaba bajo control, para aparentar una sabiduría que estaba lejos de poseer...

Luego, con el paso del tiempo, corrigiendo errores y apuntalando lo positivo, pude abandonar las apariencias y me gané la libertad de ser profesor: la libertad de estar en clase con seguridad en mí mismo, con un buen conocimiento de lo que se puede y lo que no se puede hacer en una clase; la libertad de decir lo que pienso, de ensayar nuevas técnicas para explicar un tema, de cambiar formas y modificar contenidos. Y con la libertad llegó la alegría: la alegría de sentirme útil a los demás, la alegría de una alta valoración de mi trabajo, la alegría por haber escapado a la rutina convirtiendo cada clase en una aventura y en un reto intelectual.

El camino y la meta me los marcó Unamuno, el viejo Rector de la Universidad de Salamanca, en una necrológica de Giner de los Ríos, leída por azar en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza:

“Era tan hombre y tan maestro, y tan poco profesor —el que profesa algo—, que su pensamiento estaba en continua y constante marcha, mejor aun, conocimiento... y es que no escribía lo ya pensado, sino que pensaba escribiendo

como pensaba hablando, pensaba viviendo, que era su vida pensar y sentir y hacer pensar y sentir” (Unamuno, 1917, 60).

...”Era su vida pensar y sentir y hacer pensar y sentir”... Miguel de Unamuno y su preocupación por enlazar pensamiento y sentimiento. Una pista más de la importancia de los elementos emocionales unidos a la dimensión intelectual en el trabajo del profesor. Nunca encontré una mejor definición del magisterio: dedicar la propia vida a pensar y sentir, y a hacer pensar y sentir; ambas cosas juntas. Muchos colegas, en las distintas etapas de la enseñanza, coinciden en este punto. M^a Carmen Díez, desde la escuela primaria, expresa así su visión actual de la enseñanza: “ahora entiendo la escuela como un sitio adonde vamos a aprender, donde compartimos el tiempo, el espacio y el afecto con los demás; donde siempre habrá alguien para sorprenderte, para emocionarte, para decirte al oído algún secreto magnífico” (Díez, 1998). Fernando Corbalán, desde la enseñanza secundaria, tras hablarnos de que en clase tenemos que divertirnos, buscar el ansia de saber y propiciar una atmósfera de investigación, concluye: “Y no se piense que sólo se abre la mente a los alumnos. También la del profesor se expande y se llena de nuevos matices y perspectivas más amplias, y funciona la relación enriquecedora en los dos sentidos. Mi experiencia, al menos, me dice que algunos de los juegos y problemas con los que he disfrutado, y que sigo utilizando, han tenido su origen en la dinámica de la clase... Y cuando se crea esa atmósfera mágica en clase, con los fluidos intelectuales en movimiento, pocas actividades hay más placenteras” (Corbalán, 1998).

Hace tiempo, descubrí que el objetivo último de un profesor es ser maestro de humanidad. Lo único que de verdad importa es ayudarles a comprenderse a sí mismos y ubicar el sentido de su profesión en el contexto del mundo que les rodea. Para ello, no hay otro camino más que rescatar, en cada una de nuestras lecciones, el valor humano del conocimiento: Todas las ciencias tienen en su origen a un hombre o una mujer preocupados por desentrañar la estructura de la realidad. Alguien, alguna vez, elaboró los conocimientos del tema que explicas, como respuesta a una preocupación vital. Alguien, sumido en la duda, inquieto por una nueva pregunta, elaboró los conocimientos del tema que mañana te toca explicar. Y ahora, para hacer que tus alumnos aprendan la respuesta, no tienes otro camino más que rescatar la pregunta original. No tiene sentido dar respuestas a quienes no se han planteado la pregunta; por eso, la tarea básica del docente es recuperar las preguntas, las inquietudes, el proceso de búsqueda de los hombres y mujeres que elaboraron los conocimientos que ahora

figuran en nuestros libros. La primera tarea es crear inquietud, descubrir el valor de lo que vamos a aprender, recrear el estado de curiosidad en el que se elaboraron las respuestas. Para ello hay que abandonar las profesiones de fe en las respuestas ordenadas de los libros, hay que volver las miradas de nuestros estudiantes hacia el mundo que nos rodea y rescatar las preguntas iniciales obligándoles a pensar.

Cada día, antes de explicar un tema, necesito preguntarme qué sentido tiene el que yo me ponga ante un grupo de alumnos para hablar de esos contenidos, qué les voy a aportar, qué espero conseguir. Y luego, cómo enganchar lo que ellos saben, lo que han vivido, lo que les puede preocupar, con los nuevos contenidos que voy a introducir. Por último me lanzo un reto: me tengo que divertir explicándolo, y esto es imposible si cada año repito la explicación del tema como una salmodia, con la misma gracia en el mismo sitio y los mismos ejemplos; llevo treinta y cinco años como profesor universitario oyéndome explicar los temas, en algunas ocasiones, repitiéndolos dos o tres veces en distintos grupos; he calculado que me jubilo el año 2.021 y estoy seguro de que moriré de aburrimiento si me oigo año tras año repitiendo lo mismo, con mis papeles cada vez más amarillos y los rebordes carcomidos. La renovación pedagógica, para mí, es una forma de egoísmo: con independencia del deseo de mejorar el aprendizaje de mis alumnos, la necesito como una forma de encontrarme vivo en la enseñanza, como un desafío personal para investigar nuevas formas de comunicación, nuevos caminos para hacer pensar a mis alumnos... “pensaba hablando, pensaba viviendo, que era su vida pensar y sentir y hacer pensar y sentir...” Desde esta perspectiva, la enseñanza recupera cada día el sentido de una aventura que te rescata del tedio y del aburrimiento, y entonces encuentras la libertad de expresar en clase algo que te es muy querido. Inmediatamente recibes la respuesta: cien alumnos pican el anzuelo de tu palabra y ya puedes dejar correr el sedal, modulas el ritmo de tu explicación a la frecuencia que ellos emiten con sus gestos y sus preguntas, y la hora se pasa en un suspiro —también para ellos—. Y entonces descubres la alegría: ese momento de magia, el sentimiento de empatía con los alumnos, la certeza de estar compartiendo la misma aventura intelectual te recompensa las horas de estudio y te hace sentirte útil en la enseñanza.

No hay mejor regalo de los dioses que encontrar un maestro. A veces tenemos la fortuna de encontrar a alguien cuya palabra nos abre horizontes antes insospechados, nos enfrenta con nosotros mismos rompiendo las barreras de nuestras limitaciones; su discurso rescata pensamientos presentidos que no nos atrevíamos a formular, e

inquietudes latentes que estallan con una nueva luz. Y, curiosamente, no nos sentimos humillados por seguir el curso de un pensamiento ajeno; por el contrario, su discurso nos libera y nos ensancha creando en nosotros un juicio paralelo con el que reestructuramos nuestra forma de ver la realidad; y luego, extinguida la palabra, aún encontramos los ecos que rebotan en nuestro interior obligándonos a ir más allá, a pensar por nuestra cuenta, a extraer nuevas conclusiones que no estaban en el discurso original... Este es el objetivo: ser maestros de humanidad... a través de las materias que enseñamos, o quizás, a pesar de las materias que enseñamos; recuperar y transmitir el sentido de la sabiduría; rescatar para nuestros alumnos, de entre la maraña de la ciencia y la cultura, el sentido de lo fundamental permitiéndoles entenderse a sí mismos y explicar el mundo que les rodea. Estas son las ideas con las que actualmente acudo a cada clase, y desde ellas percibo un clima de reflexión en cada clase, en proporción directa a mi capacidad de relacionar lo que tengo que explicar cada día con los interrogantes que previamente me he preocupado de sembrar entre los alumnos.

Como señala Fernández Cruz (1995), la identidad profesional se alcanza tras consolidar un repertorio pedagógico y tras un periodo de especialización, en el que el profesor novato tiene que volver a estudiar temas y estrategias de clase, ahora desde el punto de vista del profesor práctico y no del estudiante universitario.

Para otros profesores, el problema de la identidad profesional es mucho más grave. Como señala Fernando Corbalán (1998): “la inmensa mayoría de los profesores nunca tuvimos una vocación clara de enseñantes... Estudiamos una carrera para otra cosa (matemático profesional, químico, físico,...)”. En efecto, nuestros profesores se forman en unas Facultades que, ni por asomo, pretenden formar profesores. En ellas predomina el modelo del investigador especialista. Como resultado de este modelo, el profesor debutante debe reciclarse desde los conocimientos especializados en los que se ha formado durante los últimos cinco años de su vida, pensando no en la investigación sino en la docencia. Y, en este punto, se supone que el profesor no necesita un aprendizaje específico. Nuestro sistema de formación de profesores presupone que el simple dominio de la materia permite obtener éxito al enseñarla. Al parecer, nadie se ha puesto a pensar en el problema de identidad que sobreviene a nuestro profesor novato cuando se enfrenta a una clase repleta de estudiantes que están bastante lejos de sentir entusiasmo por la materia que uno debe explicar. El sentimiento de error y de autocompasión se apodera de algunos de nuestros profesores y, a veces, perdura hasta el final de su vida profesional. El es un investigador, un especialista, ha pasado dos

veranos en un archivo preparando su Tesis entre documentos originales que él es capaz de descifrar... ¿por qué le obligan ahora a enseñar Historia General? Y, además, descubre horrorizado que los alumnos no tienen el menor interés por la Historia, y que temas claves de su especialidad —como el apasionante tema de su tesis— se despachan con dos párrafos en la mayor parte de los libros al uso. Para colmo, nuestro futuro profesor se da cuenta de que no sabe cómo organizar una clase, cómo lograr un mínimo orden que permita el trabajo y cómo ganarse la atención de los alumnos. Aquí, el problema de perfilar una identidad profesional estable pasa por un auténtico proceso de reconversión, en el que el elemento central consiste en comprender que la esencia del trabajo del profesor es estar al servicio del aprendizaje de los alumnos. ¡Qué duro resulta comprender esto a la mayor parte de nuestros profesores! Ellos son investigadores, especialistas, químicos inorgánicos o físicos nucleares, medievalistas o arqueólogos, ¿por qué van ellos a rebajar sus niveles de conocimientos a la mentalidad de un grupo de adolescentes bárbaros? ¡Hay que mantener el nivel! —gritan exaltados—, y ello significa, en la práctica, que dan clase para dos o tres privilegiados, mientras el resto de los alumnos van quedando descolgados. Y además, hasta el fin de sus días, vivirán la enseñanza rumiando la afrenta de que la sociedad les obligue a abandonar el Olimpo de su investigación para mantener contacto un grupo de adolescentes. Por contra, algunos profesores consiguen estar a gusto en su trabajo, y descubren que esto pasa, necesariamente, por partir de una actitud de servicio hacia los alumnos, por el reconocimiento de la ignorancia como el estado inicial previsible, por aceptar que la primera tarea es encender el deseo de saber, por aceptar que el trabajo consiste en reconvertir lo que sabes para hacerlo accesible a un grupo de adolescentes... Mi viejo maestro universitario, en mis primeros años de trabajo en la Universidad de Madrid, me decía que enseñar al que no sabe está catalogado, oficialmente, entre las obras de misericordia; y, en efecto, hace falta un cierto sentido de la humildad para aceptar que tu trabajo consiste en estar a su servicio, en responder a sus preguntas sin humillarlos, en esperar algunas horas en tu despacho por si alguno quiere una explicación extra, en buscar materiales que les hagan asequible lo esencial, y en recuperar lagunas de años anteriores para permitirles acceder a los nuevos conocimientos. Lo único verdaderamente importante son los alumnos... Esa enorme empresa que es el sistema educativo no tiene como fin nuestro lucimiento personal; nosotros estamos allí para transmitir la ciencia y la cultura a las nuevas generaciones, para transmitir los valores y las certezas que la humanidad ha ido recopilando con el

paso del tiempo, y advertir a las nuevas generaciones del alcance de nuestros grandes fracasos colectivos. Esa es la tarea con la que hemos de llegar a identificarnos.

Es posible que mucha gente piense que ser profesor no es algo socialmente relevante, pues nuestra sociedad sólo valora el poder y el dinero; pero a mí me queda el desafío del saber y la pasión por comunicarlo. Me siento heredero de treinta siglos de cultura, y responsable de que mis alumnos asimilen nuestros mejores logros y extraigan consecuencias de nuestros peores fracasos. Y, junto a mí, veo a un nutrido grupo de colegas, que desde las escuelas de primaria de las zonas rurales más apartadas, y desde los secundarios de los barrios más conflictivos, están orgullosos de ser profesores, trabajando día a día por mantener en nuestra sociedad los valores de la cultura y el progreso... entre ellos hay valiosos maestros de humanidad: hombres y mujeres empeñados en enseñar a sus alumnos a enfrentarse consigo mismos desde el preescolar hasta la Universidad.

BIBLIOGRAFÍA:

- ALVAREZ, M. (2001) *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona, CISSPRAXIS.
- ARCHAMBAULT, R. (1965) *Philosophical Analysis and Education*. London, Routledge and Kegan Paul.
- BISQUERRA, R. (2002) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, CISSPRAXIS.
- BISQUERRA, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. 21 (1), 7-43.
- BAILLAUQUÉS, S. ET BREUSE, E. (1993) *La première classe*. Paris, E.S.F.
- CARLILE; A.B. (1954) "Predicting performance in the teaching profession". *Journal of Educational Research*. 47, 9, 641-668.
- CORBALAN, F. (1998) Una vida enseñando matemáticas. *Cuadernos de Pedagogía*. 266, 72-75.
- COX, S. AND HEAMES, R. (1999) *Managing the pressures in Teaching*. London, Falmer Press. (Traducción española: *Cómo enfrentar el malestar docente*. Barcelona, Octaedro, 2000).
- DIEZ, M.C. (1998) El oficio del maestro es aprender. *Cuadernos de Pedagogía*. 266, 58-61.
- ELVIN, H.L. (1973) *La educación en la sociedad contemporánea*. Barcelona, Labor.

- ESTEVE, J.M. (1977) *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid, Narcea.
- ESTEVE, J.M. (1984) *Profesores en conflicto*. Madrid, Narcea.
- ESTEVE, J.M. Y FRACCHIA, A.F.B. (1984) “L’image des enseignants dans les moyens de communication de masse”. *European Journal of Teacher Education*. 7, 2, 203-209.
- ESTEVE, J.M. (1986) “Inoculation against stress: a technique for beginning teachers”. *European Journal of Teachers Education*. 7, 2, 203-209.
- ESTEVE, J.M. (1987) *El malestar docente*. Barcelona, Laia. (Tercera edición, séptima reimpresión: Barcelona, Paidós, 2004).
- ESTEVE, J.M. (1989a) “Stratégies cognitives pour éviter le malaise des enseignants: l’induction du stress et la désensibilisation systématique”. *Éducation*, 213 et 214, 9-18 et 9-15.
- ESTEVE, J.M. (1989b) “Teacher burnout and Teacher Stress”. En: Cole y Walker (eds.) *Teacher and Stress*. Milton Keynes, Open University Press.
- ESTEVE, J.M. (1989c) “Training teachers to Tackle Stress”. En: Cole y Walker (eds.) *Teacher and Stress*. Milton Keynes, Open University Press.
- ESTEVE, J.M. (1991) “Los profesores ante la reforma”. *Cuadernos de Pedagogía*, 190, marzo, 54-58.
- ESTEVE, J.M.; FRANCO, S. Y VERA, J. (1991) “La salud de los profesores. Evolución de 1982 a 1989”. *Cuadernos de Pedagogía*, 192, mayo, 61-67.
- ESTEVE, J.M. (1994) *El malestar docente*. Barcelona, Paidós
- ESTEVE, J.M.; FRANCO, S. Y VERA, J. (1995) *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Anthropos.
- ESTEVE, J.M. (1997) *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel.
- ESTEVE, J.M. (1998). “La aventura de ser un maestro” *Cuadernos de Pedagogía*. 266, febrero, pp. 46-52.
- ESTEVE, J.M. (2007) “Nuestro sistema educativo no es un desastre”. *Cuadernos de Pedagogía*, número monográfico, diciembre, 12-16.
- FERNANDEZ CRUZ, M. (1995) *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada, FORCE.
- FULKERSON, G. (1954) “A resume of current teacher personnel research”. *Journal of Educational Research*. 47, 9, 669-681.
- GINNOT, H. (1993) *Teacher and Child*. New York, Collier Books.

GUIL, A. LOSCERTALES, F. y otros. (1992) *La interacción social en educación*. Sevilla, SEDAL.

GUSDORF, G. (1969) *¿Para qué los profesores?* Madrid, Cuadernos para el Diálogo.

HUBERMAN, M. (1989) *La vie des enseignants*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

KYRIACOU, C. (1986) *Effective teaching in schools*. Oxford, Blackwell.

KYRIACOU, C. (1991) *Essential Teaching Skills*. Oxford, Blackwell.

RYANS, D.G. (1960) *Characteristics of Teachers*. Washington, American Council on Education.

UNAMUNO, M. (1917) Comentario. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza.

VERA, J. Y ESTEVE, J.M. (2000) *Un examen a la cultura escolar*. Barcelona, Octaedro.

WOODS, P.; JEFFREY, B.; TROMAN, G. AND BOYLE, M. (1997) *Restructuring Schools, Reconstructing Teachers*. Buckingham, Open University Press.