

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LOS ORÍGENES HISTÓRICOS de un debate sin fin

MICHEL SOËTARD

Profesor emérito de la Universidad Católica del Oeste (Angers, Francia)
msoetard@aol.com

En Francia, como probablemente en casi todas partes de Europa, el debate acerca de la formación del profesorado no ha llegado a su fin. Se han eliminado las escuelas normales, por estar demasiado centradas en la modelización y la aplicación, para dar paso a los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM) que formaban parte de la universidad pero con un cierto grado de autonomía institucional. Todo esto, para hacerlos desaparecer, a su vez, por másteres profesionales, puramente académicos, mientras que se confía la formación práctica a un aprendizaje en vivo realizando prácticas en las que los futuros docentes están supervisados por tutores. Hay acuerdo en que la fórmula es insatisfactoria y los candidatos a las elecciones presidenciales prometieron llevar a cabo todo tipo de cambios, pero ¿en qué sentido? Parece que nos encontramos en un movimiento de balanceo continuo.

EL MEOLLO DEL DEBATE:

¿INMERSIÓN O NORMALIZACIÓN?

El meollo del debate es el siguiente: ¿hay que sumergir a los futuros docentes en la realidad escolar y hacer que colegas más experimentados les acompañen en sus primeros pasos indicándoles el camino a seguir entre los obstáculos? ¿O bien hay que desarrollar un periodo preliminar, sin ningún tipo de práctica, en el que los candidatos a docentes reciban la formación pedagógica y didáctica de forma teórica con estancias prácticas que se limitarían a la aplicación? Nos encontramos navegando entre dos extremos, habilitando soluciones intermedias que, sin embargo, no satisfacen ni a los “teóricos” ni a los “prácticos”. Sobre esto, surgen problemas políticos y opciones ideológicas (por ejemplo, un debate típico francés: ¿qué hay que privilegiar, la transmisión de conocimientos o la pedagogía?), pero también, (y sobre todo, como dirían algunos) existen problemas financieros (un año de formación en sí cuesta dinero; zambullir a los alumnos en prácticas en la práctica permite rellenar los agujeros...).

¿Hay que sumergir a los futuros docentes en la realidad escolar y hacer que colegas más experimentados les acompañen en sus primeros pasos o bien hay que desarrollar un periodo preliminar, sin ningún tipo de práctica, en el que reciban la formación pedagógica y didáctica de forma teórica y luego tengan estancias prácticas en los centros educativos?



Michel Soëtard.

Traducción realizada por Ana González
(anagdpgc@gmail.com).

UN RETORNO A LOS ORÍGENES HISTÓRICOS DEL DEBATE

El haber dedicado mi trabajo a la historia del pensamiento pedagógico me permite estudiar los orígenes del debate, cuando, a raíz de la Revolución Francesa, se impuso la creación de un sistema educativo, la creación de un grupo de personas competentes que le hiciesen funcionar y la elaboración de una formación específica adaptada a la nueva “profesión”. Estas demandas se encuentran inscritas de forma natural en el movimiento de democratización y de ellas también se adueñaron los españoles por medio del ministro Godoy que promovió en Madrid una “escuela pestalozziana”. Los suizos, que se encontraban en una democracia participativa, estuvieron a la vanguardia de este movimiento a principios del siglo XIX. Sin embargo, los arquitectos del sistema se encontraron ante ellos con un profesor cuya fama se extendía por toda Europa. Él defendía la inmersión completa de los alumnos en prácticas en una experiencia denominada “el método”, que se vivía y desarrollaba en Yverdon: Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). No tenía razón y dos comités se encargaron de verificar si “el método” por el que Pestalozzi se hizo famoso podía sistematizarse. La conclusión fue que no, como mucho se podría enviar a los alumnos en prácticas a su instituto, aunque resultase impensable que su método de enseñanza se convirtiese en un sistema pedagógico. Este método inauguró la era moderna, aunque resultaba demasiado específico y relacionado con la persona del propio Pestalozzi. Por esta razón se crearon escuelas normales que se encargaron precisamente de que los solicitantes cumplieren los estándares de educación que el Estado había establecido.

En un momento en el que todo permanece abierto, resulta interesante seguir los argumentos desarrollados tanto por una parte como por la otra. Los partidarios de la escuela normal insistían en la dimensión de profesionalización y en la competencia técnica, que es desde ese momento en adelante la marca del profesor: era la época en la que, por las noches, el zapatero se convertía en profesor de algunos niños que le pagaban en especie en su tienda. Evidentemente, esa época ha terminado. Había que formar también al nuevo ciudadano, y esto no podía hacerse de forma improvisada: se trataba de una formación *ad hoc*. Y dado que Rousseau, en el *Emilio*, pedía que se formara prioritariamente “al hombre que no pertenece a nada ajeno a sí mismo” (“al hombre del hombre”), era importante hacer reflexionar sobre el fin último de la educación. Ahora bien, todo esto no podía brotar de la tierra, que produce todo y su contrario: se necesitaban escuelas de formación, escuelas normales capaces de preparar a los futuros “maestros” (precisamente a aquellos que instruían...) de una profesión nueva. Además se insistía en el hecho de que la escuela, nacida del levantamiento de 1789, era una institución social que, en adelante, debía estar administrada totalmente por la política, no sólo en ámbitos financieros y materiales sino también a efectos ideológicos, no era, pues, un asunto puramente privado. Hoy en día, debemos convenir que estas exigencias aún siguen vigentes por aquellas personas que son partidarias de un fuerte control en lo referente a la formación de educadores por parte del Estado, de su “normalización”.

A todo esto, los “inmersiónistas” respondían, tras reunirse con los comisionados de Pestalozzi, que la enseñanza no podía reducirse a una formación técnica; a un niño no se le puede formar como se fabrica un zapato. Ciertamente, se necesitan tanto técnicas como principios, pero ¿cómo podemos desprendernos de la experiencia y la relación que permiten tanto a las técnicas como a los principios inscribirse en lo humano? La educación es un proceso completo que requiere la *cabeza*, pero también el corazón y las manos. Entonces, ¿cómo podemos concebir una formación que se abstraiga de estas realidades humanas y de las dimensiones de la vida? La educación, que es mucho más que la simple transmisión de saberes, no es una profesión como otra cualquiera: está asentada sobre una humanidad en proceso, sobre una libertad en vías de constitución. Según Rorty: “Lo único que justifica un entorno de profesores vivos en lugar de simples terminales de ordenador, vídeos y reproductores de apuntes, es que los estudiantes necesitan ver la libertad representada por seres humanos reales delante de sus ojos” (Richard Rorty, *Philosophy and social hope*. New York: Penguin books, 1999, p. 126).

En el Instituto de Pestalozzi en Yverdon, los estudiantes de prácticas trabajaban con el título de submaestros (*Unterlehrer*) junto con un maestro, compartían por completo la vida del instituto, asistían a las reuniones de consultas, comían y dormían con los alumnos. Pestalozzi les reunía regularmente para reflexionar acerca del mecanismo y los principios de “el método”. Así comprendían la gran idea que era “el método”, pero el diseñador de “la idea de la formación elemental” hacía hincapié en el arraigamiento que tenía esta idea en su propia existencia y en la necesidad de que esa idea se enraizase en la existencia de cada uno de los alumnos de prácticas. Era todo menos un sistema que había que aplicar: el ideal consistía en que cada alumno de prácticas realizase él sólo el camino recorrido por Pestalozzi, que fuera realmente su camino. Pestalozzi no paraba de insistir en la responsabilidad de la acción pedagógica. Una vez más, el cirujano podría considerar su trabajo bien realizado cuando el enfermo recupera la salud y puede caminar de nuevo. ¿Podemos decir lo



mismo sobre el profesor, se puede considerar que él ha completado su misión cuando el niño sabe leer? El profesor es consciente de que saber leer no es sólo el resultado al final de un proceso técnico, sino que se trata de la resultante de una praxis que pone en marcha todas las dimensiones del ser humano. Como Pestalozzi escribió a uno de sus oponentes, no se trata solamente de formar a un lector sino a un “hombre lector”, lo cual supera el rendimiento puramente mecánico.

Queda por decir que ya no estamos en la época de Pestalozzi, cuando los verdaderos “misioneros de la educación” no contaban ni su tiempo ni sus esfuerzos, cuando no existían las “clases” compartimentadas o cuando los padres podrían entrar en el castillo de Yverdon y asistir a los cursos que impartían a sus hijos... Era entonces el tiempo en el que Pestalozzi había acabado por convencerse finalmente de que lo educativo tenía prioridad sobre lo político y que esto debía sostener materialmente el esfuerzo de los pedagogos dejándoles una total libertad de actuación. En adelante, el sistema volvió a cerrarse sobre la acción hasta el punto de que sus actores temían llevar a cabo cualquier iniciativa. Además, el problema era que Pestalozzi no era cualquier profesor y que, cuando los alumnos en prácticas frecuentaban habitualmente el instituto en Yverdon, recibían de él una fuerza, casi una fe que les hacía mover montañas. Según la opinión de todos los que lo conocieron, su influencia fue extraordinaria y la fuerza que manifestaba era comunicativa. Ahora nosotros nos encontramos más bien con una normalidad bastante taciturna en la que los profesores (¡diferenciándoles de los “pedagogos”!) no paran de rumiar su descontento ante la presencia de un sistema frente al que se sienten impotentes para cambiarlo. Y los raros “pedagogos” que consiguen diferenciarse por su acción no florecen y, muy a menudo, se quedan al margen del sistema.

ENTRE LOS DOS EXTREMOS, ¿UNA SÍNTESIS POSIBLE?

¿Acaso el debate que se desarrolló durante la época bienaventurada, en la que el sistema no aparecía como una fatalidad, podría sernos beneficioso hoy en día en el que el sistema ya está instalado? Definitivamente sí. Si se reflexiona acerca de ello desde la distancia, el debate comienza mostrando el carácter insostenible de los dos extremos: la impersonalidad del sistema va en contra de la dimensión fundamentalmente humana del acto educativo y la formación en escuelas normales lleva a pensar en el aprendizaje de un nadador que aprende los movimientos tumbado en la playa. Por el contrario, la inmersión en la experiencia humana corre el riesgo de disminuir, hasta hacer que desaparezcan, las decisiones que podemos tomar acerca de la realidad pedagógica; Pestalozzi sólo puede decir finalmente a aquellos que querían comprender: “¡Venid y lo veréis!”. Ahora bien, queríamos *comprender* para poder decir “el método” a los alumnos en prácticas. ¡A cada uno su propia experiencia!

Sin embargo, el debate nos habla, sobretodo, acerca del callejón sin salida que suponen las soluciones intermedias. Soluciones que necesitarían de una síntesis de las dos posiciones contrarias hasta reducirlas a un polo o al otro. Querer, por ejemplo, llevar a cabo una “práctica reflexiva” en la que se asociasen tanto la práctica como la reflexión,

podría ser una solución intelectualmente cómoda aunque casi imposible de manejar. ¿Cuál sería el estatuto de esta reflexión? ¿Debería contentarse con acompañar la práctica para mejorar el desempeño técnico? Entonces, le guste o no, se verá obligada a justificarla. ¿O es que hace falta que la reflexión domine a la práctica? En este caso, la práctica nunca será más que la aplicación de las ideas sobre el terreno. De forma paralela, proponer un ciclo de formación teórica con periodos de prácticas, ¿no supondría de nuevo hacer de la práctica el campo de aplicación de las teorías? Y, en el otro extremo, confiar la formación de los alumnos en prácticas a los profesores “experimentados” implica correr el riesgo de que los primeros modelen la práctica en la de su mentor, a despecho de la reflexión derivada de ella que les permita hacer frente a la diversidad de situaciones.

Nos encontramos en un círculo vicioso.

¿Cómo salir de él? Yo no soy mago, ni un superhombre que oscurece el cielo de los problemas para aclararlos. Sin embargo, un día me llamaron la atención las palabras de un matemático, filósofo y teólogo francés llamado Blaise Pascal: “No se muestra la grandeza por estar en un extremo, sino tocando los dos a la vez”.

ADMINISTRAR Y SUPERAR LA PARADOJA

Tocar los dos a la vez, en este problema en cuestión, quiere decir:

1. Proporcionar a la formación toda la dimensión teórica que se merece en cuanto reflexión sobre la didáctica, las finalidades individuales y sociales de la enseñanza, pero también la reflexión acerca del fin último de la educación.
2. Dar a la práctica toda su especificidad y toda su realidad mediante la inmersión del alumno de prácticas en la experiencia educativa más auténtica posible, permitiéndole observar, poner a prueba, ensayar, caer, comenzar de nuevo (evidentemente, como el uso de alumnos como si fuesen cobayas está excluido, el alumno en prácticas practicará bajo la tutela de un profesor como el *Unterlehrer* de Pestalozzi).

Sin lugar a dudas, se puede objetar entonces que nos encontramos en dos universos radicalmente diferentes: ¿cómo construir un puente entre ambos? ¿Cómo respetar las dos lógicas, la lógica de la idea y la lógica de la experiencia en una formación que debe encontrar su unidad y que no acepta que la disloquen? Se puede permanecer prisionero, por un lado, de un idealismo que ignora que las ideas sin la experiencia se quedan vacías y, por otro lado, de un empirismo que ignora que la experiencia es ciega sin las ideas que la rigen.

“El maestro interior”

El profesor no enseña verdaderamente: se contenta con “hacer signos” hacia las verdades que el discípulo no engulle pura y simplemente, sino que aprecia y filtra en un diálogo con el “maestro interior” que le habla desde el lugar más íntimo de sí mismo.



Aquí es precisamente donde debemos reflexionar en una síntesis superior que permita articular los dos polos contrarios sin reducir la contradicción. En mi opinión, este punto se puede encontrar reflexionando acerca de lo que pone en marcha la persona que ejerce la profesión de enseñar. En efecto, se trata de una persona que se dirige a otras personas, que se encarga de modelarles según lo que sea mejor para ellos: éste es el sentido de la educación. La formación de la persona encargada de enseñar debe ser, sin duda alguna, compatible con el propósito al que apunta su acción. Se trata, por tanto, de hacer reflexionar a los elementos que intervienen en esta acción: elementos de enseñanza (la didáctica), elementos de pedagogía (saber organizar la acción), elementos relacionados con los fines de esta acción (conseguir el acceso a los conocimientos, formar a un buen ciudadano, un ciudadano útil para la profesión...), una reflexión sobre el fin último del acto educativo. Todo esto merece la puesta en marcha de una reflexión por sí misma, y los apoyos teóricos no faltan: los trabajos científicos, la historia de la pedagogía, los pensadores de la educación. Es importante que esta parte teórica sea fuerte, vigorosa, estructurada que proporcione una forma intelectual a la acción de formar.

Sin embargo, la acción sobre el terreno es otra cosa muy distinta, se produce un encuentro de personas: el adulto formador a la cabeza de jóvenes aprendices. Todos los elementos recogidos en la reflexión teórica se ponen en acción y es aquí donde todo puede descarrilar. Este encuentro es el que debe ser estudiado y, primeramente, vivido por sí mismo con un tutor que acompañará la práctica, pero, sobre todo, con un formador que dialogará con el aprendiz de profesor. Aquí es donde se puede fortalecer la fe en la vocación o renunciar a una profesión cuyas dificultades no habían sido medidas.

Es importante que en la fase sobre el terreno, el aprendiz se sienta tan libre como sea posible, que tome la responsabilidad de sus acciones evitando imitar los modelos que no se han integrado y cuyo espíritu no ha asimilado: se “hace de Montessori” en la medida que se ha llegado hasta el fondo del proyecto de la pedagoga italiana. ¿Se tiene que hacer, por retomar la expresión de Pestalozzi, obra de sí mismo?

Entonces, sería bienvenido un diario de formación en el que cada uno dará cuenta de la articulación que ha vivido entre las aportaciones teóricas, las realidades concretas y la aventura de la acción.

Idealmente, se deberá hacer que el futuro profesor sienta la necesidad de la aproximación teórica (¡la tiene que aprender!), pero también la brecha que le separa de las realidades prácticas, y la necesidad de poner en marcha una acción que articule tanto la una como la otra siendo conscientes de la fragilidad de esta acción.

EL “MAESTRO INTERIOR”

Después de todo, la característica de la acción pedagógica es que no se reproduce, que se mantiene transitiva, que se pone al servicio de la puesta en práctica de un nuevo comienzo de la acción. Si la acción pedagógica debe armarse de conocimientos —conocimientos científicos como el saber filosófico—, no se reduce a una puesta en práctica de estos saberes simplemente. De hecho, aquel que se encuentra a la cabeza de ella, no es un “sujeto epistémico” ni un “sujeto psicológico” ni tampoco un sujeto pedagógico, se trata de una persona, o de una personalidad en potencia, que está llamada a formarse por medio de los saberes pedagógicos y que guarda para sí el resorte esencial de su formación, esto es, la libertad. Ahí es donde la acción pedagógica no puede permanecer sin terminar, el fin no le pertenece.

En su maravilloso pequeño texto titulado *De Magistro*, explica a su hijo Adeodato —y argumenta en ese sentido— que el profesor no enseña verdaderamente: se contenta con “hacer signos” (es la etimología del término “enseñar”) hacia las verdades que el discípulo no engulle pura y simplemente, sino que aprecia y filtra en un diálogo con el “maestro interior” que le habla desde el lugar más íntimo de sí mismo. Aquel que enseña verdaderamente es éste maestro interior.

Agustín se refiere a este “maestro interior” como Cristo. Nosotros estaríamos tentados, en la era moderna y postmoderna, de remplazarle por la “libertad” o por la “conciencia”. Sin embargo, puede que esta personalización del Dios hecho hombre no carezca de importancia para nosotros, los cristianos. Puesto que, pedagogos, lo que queremos alcanzar y promover es la persona, respetando lo que es. Inalcanzable como la persona divina de Cristo, pero encarnada, como este mismo Cristo, en una personalidad de cuerpo y sangre, una persona cuyo desarrollo debemos promover en la dirección de lo que debe ser a partir de que es. Es así como la pedagogía se vincula con la esencia del mensaje cristiano. ■

Para saber más

- SOËTARD, M. (2012), *La formation des enseignants: immersion dans l'expérience ou normalisation? Un débat historique et sa brûlante actualité. Quelle contribution de l'université catholique.* En J. C. TORRE (coord.). *Educación y nuevas sociedades.* Madrid: ACISE (FIUC) - Universidad Pontificia Comillas, pp. 49-63.