



REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EEUU

KEVIN RYAN (*)

La formación del futuro profesorado en EEUU es una actividad vasta, desigual y dispersa. Los futuros profesores se preparan en unas mil doscientas instituciones de enseñanza superior a lo ancho de toda la nación. La burocracia educacional de cada uno de los cincuenta estados es la responsable de regular la calidad de los programas. Aunque una buena parte de estas regulaciones a nivel estatal se superpone, en general los requisitos necesarios para ser profesor no resultan variados ni generalizados.

Alrededor de un 90% del profesorado, ya sea de educación primaria (desde el jardín de infancia a sexto curso) o secundaria (desde el séptimo curso al duodécimo) se prepara durante los años previos a la graduación. Los requisitos varían según se trate de programas para impartir enseñanza primaria o secundaria, así como en lo que respecta a las distintas áreas y especialidades. Sin embargo, en EEUU es habitual que un joven que desee ser profesor pueda recibir su título universitario tras cuatro años de estudios junto a la enseñanza profesional pertinente que le habilite para ser profesor. Frente a lo que ocurre con otros profesionales, como los abogados, los médicos o los arquitectos, el candidato que desea hacer de la enseñanza su profesión, no precisa de grandes prácticas ni de una dedicación extra de tiempo o dinero.

Durante la mayor parte de este siglo, la educación del profesor ha sido conducida casi exclusivamente por universidades y otras instituciones de enseñanza superior. Sin embargo, esto no ha sido siempre así. Hasta finales del siglo XIX, en EEUU, el profesor aprendía a enseñar mientras desempeñaba esta actividad —como la mayoría de los demás profesionales— o en programas prácticos de aprendizaje con este fin. Este aprendizaje profesional fue poco a poco acercándose hasta integrarse en la educación superior. Los programas de formación del profesorado, entonces, evolucionaron de tener una duración de uno o dos años a una de cuatro años completos, aunando el estudio de artes y humanidades junto al conocimiento de habilidades profesionales. Una de las curiosidades históricas en EEUU en cuanto a la formación de profesionales se refiere, es que mientras otras áreas profesionales, como las anteriormente mencionadas, rompieron las barreras de los cuatro años de pregrado y se convirtieron en programas de postgrado con una duración de dos a cuatro años, la formación de profesores ha quedado atrapada en el anterior modelo de pregraduación. En este modelo educativo, los estudios liberales y profesionales se llevan a cabo en el transcurso del mismo marco temporal de los cuatro años de Universidad. El efecto de esta operación estriba en

(*) The Center for Advancement of Ethics and Character. Universidad de Boston.

que el conocimiento básico que concierne tanto a la enseñanza como al aprendizaje compite en tiempo y atención con el estudio de la herencia intelectual del futuro profesor, así como con el contenido de la asignatura que finalmente enseñará.

Una excepción a este modelo de formación de cuatro años, la constituyen los programas de postgrado para la formación del profesorado, siendo los más extendidos los programas del Master of Arts of Teaching (MAT). Estos programas de MAT se imparten en las universidades más prestigiosas, como Stanford, Yale y Harvard, e históricamente han sido elegidos por muchos graduados con buena preparación en oficios liberales hacia la enseñanza de las asignaturas en las que se han especializado. En cualquier momento, sin embargo, se formarán en programas de postgrado menos del 5% de los profesores estadounidenses. La formación del profesorado sigue encasillada en los programas de graduación.

Una de las consecuencias obvias de la combinación del aprendizaje liberal y profesional en el corto espacio de cuatro años, es que los profesores que van a ser los mediadores en la transmisión de la herencia intelectual y cultural de la sociedad, no han contado con el tiempo suficiente para estudiar y empaparse de ese vasto y creciente conocimiento básico. En efecto, saben menos que sus compañeros titulados universitarios que han estudiado carreras liberales disfrutando de las clases de un profesor especializado en una disciplina determinada. Otra de las consecuencias es que su aprendizaje profesional es limitado. Los futuros profesores no sólo están limitados por la cantidad de tiempo que pueden dedicar a prepararse para impartir clases, sino que además, la mayor parte de su preparación transcurre en las aulas de escuelas y facultades universitarias, a menudo a una gran distancia —tanto psicológica como física— de los niños. Estos factores dan a los programas para la formación del

profesorado una calidad artificial y restringida que lleva a los graduados a quejarse de haber fracasado en el objetivo de prepararse para la vida real en las aulas.

La ventaja de este persistente modelo de formación de profesores es que es barato. Las personas que desean ser profesores no se ven forzadas a realizar un gran esfuerzo de tiempo, recursos económicos o de energía en sus estudios profesionales. También tendría sentido para los planificadores sociales y los políticos. Mientras se ha venido produciendo un fuerte movimiento durante los últimos 35 años para mejorar la formación de los profesores y hacer los estudios más largos y rigurosos (Darling-Hammond et al., 1995; Goodlad, 1984; Smith, 1980; Ryan, 1975; Conant, 1963), al mismo tiempo se ha concedido poco dinero para respaldar estos planes, ya que la enseñanza es una profesión relativamente mal pagada en EEUU y supone para muchos de los que la desempeñan una ocupación en la que no piensan estar toda la vida, la escasa inversión de tiempo y dinero satisface a muchos de ellos. De hecho, algunos justifican esta escasa inversión de tiempo y dinero en los futuros profesores, señalando que esta profesión resulta así más accesible a los miembros de clases sociales más bajas y de minorías desfavorecidas. Hoy en día, no existe en EEUU una voluntad social suficiente como para proveer de una formación más amplia y mejor y al mismo tiempo de escolaridad y soporte económico a estos profesores en potencia.

Ciertamente, aunque la falta de inversión económica por parte de la sociedad e individual por parte de los futuros profesores es un factor que limita la formación del profesorado, este hecho solo no puede justificar sus «deficiencias». Una de las críticas más comunes a este tipo de formación es la de la superficialidad. Así, uno de los críticos de esta formación escribió no hace mucho tiempo:

Sin poseer ni respetar el conocimiento ellos mismos, ¿cómo pueden los profesores inculcar el menor entusiasmo por éste a sus alumnos? Hoy no hay un sitio en EEUU en el que la vida intelectual esté más muerta que en las escuelas, exceptuando los centros de formación de profesores (Kramer, 1991).

Otros críticos provenientes de dentro y fuera de la profesión se quejan constantemente de los contenidos de los cursos de formación y de la falta de «transmisión de valores» de estos contenidos al trabajo del profesor (Lucas, 1996). Continuamente se oyen quejas tales como: «el programa es demasiado teórico y poco práctico».

Los especialistas en formación del profesorado tienen sin embargo otros problemas junto al de intentar transmitir un conocimiento teórico y práctico en perfecto equilibrio a los futuros profesores. Se enfrentan normalmente al problema de enseñar a grupos en los que algunos alumnos quieren dedicarse a enseñar en guarderías, otros, educación infantil y otros, secundaria. Lo que es más, deben adecuar también los cursos para los estudiantes que desean enseñar en escuelas privadas de elite, así como a los que enseñarán en escuelas de guetos al servicio de los más pobres de las áreas urbanas. Aún así, sin embargo, la incesante queja sigue siendo la pobre calidad de los cursos que imparten. Los críticos de esta formación denuncian que los contenidos de los programas no son intelectualmente exigentes, el trabajo a realizar en los cursos exige un rendimiento muy pobre y es fácil pasar de curso. En general, las calificaciones que se reciben en los cursos de educación, son notablemente altas comparadas con las que se reciben en otros estudios universitarios, hecho que molesta a los profesores de esos otros estudios y que contribuye a la escasa reputación de las escuelas y departamentos de formación del profesorado.

Esta situación se ve empeorada por el hecho de que la media de estudiantes que

realizan los cursos universitarios de formación del profesorado está entre los menos dotados intelectualmente del campus. Estos estudiantes cuentan con el nivel más pobre de preparación en educación secundaria y la puntuación más baja en el Test de Aptitud Académica (SAT: examen muy utilizado en EEUU para el ingreso en la universidad). Este panorama se complica sin embargo, por el hecho de que el perfil intelectual de estos estudiantes candidatos a profesores se distribuye de dos formas: si bien aproximadamente el 80% de los estudiantes que se forman como profesores se encuentra en la cuarta parte más baja de dicho test (25%) sobre el conjunto total de estudiantes, el restante 20% está de hecho bastante dotado y se encuentra situada entre la cuarta parte más alta del total del cuerpo de estudiantes. Como resultado, un curso de formación para profesores es una mezcla de un gran número de estudiantes relativamente mediocres y un núcleo de buenos estudiantes.

Es necesario considerar otros factores que resaltan en este paisaje de programas de formación defectuosos y mediocres, y de futuros profesores con modesta competencia intelectual. Uno de ellos es que la profesión de la enseñanza guarda pocos secretos para los futuros profesores. La mayoría de estos estudiantes ya han tenido contacto con treinta o cuarenta profesores antes de empezar estos estudios. Y previamente a estos cursos de formación, han pasado la mayor parte de su vida en las aulas observando el trabajo del profesor. Han visto, en efecto, el equivalente a 15.000 veces la película *La vida en las aulas*, (Ryan et al., 1980). Los estudiantes de otras profesiones no cuentan, ni de lejos, con la familiaridad con la carrera profesional para la cual se están preparando, con la que cuentan los futuros profesores. Aunque se den limitaciones a dicha experiencia, tales como las de haber tenido pobres modelos y haber percibido la enseñanza sólo desde la perspectiva del alumno, aún

así, todo ese tiempo que han pasado en clase representa una gran mina de conocimientos útiles.

Otro de los factores a tener en cuenta en contra de este sombrío panorama que presentan los estudios de formación del profesorado, son las cualidades humanas personales de aquellos que los cursan. Los futuros profesores tienden a ser bastante altruistas y a interesarse por las personas. En un reciente estudio de la Asociación Nacional de Educación (NEA [1997]) se revela que alrededor de dos de cada tres profesores (68,1%) decidió serlo porque «deseaba trabajar con jóvenes» y algo menos de la mitad (48%) eligió la enseñanza debido «al valor y significación que la educación tiene para la sociedad». Por otra parte, la capacidad intelectual no es el factor más importante de esta profesión. Si bien es necesario un cierto nivel, para la enseñanza primaria y secundaria resultan más importantes otras cualidades y características. Muchas de estas cualidades tienen que ver con la capacidad del futuro profesor de comunicarse de forma efectiva con el alumno, de hacerle sentirse aceptado y seguro, o inculcarle la curiosidad por aprender y la dedicación a sus estudios. Muchas de estas cualidades son de índole moral, por lo que, aunque resulten difíciles de medir o evaluar, tienen una enorme importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje. Cualquier persona que se haya visto humillada por un profesor autoritario o herida por uno arrogante o insensible podrá apreciar el hecho de que el impulso de enseñar es fundamentalmente altruista y que representa el deseo de compartir lo que uno valora con el fin de facultar a otros. Los profesores que desempeñan esta profesión, de forma predominante ven su elección como una llamada, una vocación.

El mismo hecho de la existencia de estas cualidades morales intrínsecas a la enseñanza y a la naturaleza altruista de la vocación del profesor, plantea un interrogante sobre el sistema de formación del

profesorado estadounidense. Desde los años sesenta, la formación del profesorado en los EEUU ha ido tomando un carácter cada vez más «técnico». Esto quiere decir que el trabajo del profesor se ha ido reduciendo paulatinamente al dominio de técnicas y habilidades. El estudio de la educación y la preparación para la enseñanza, que anteriormente había sido en su mayor parte filosófico e histórico, fue cayendo cada vez más bajo la influencia de las ciencias sociales. Enseñar, más que una vocación o una relación entre profesores y alumnos, era concebido como un comportamiento. De esta forma, sería observado, descrito, categorizado y analizado. Podía ser objeto de escrutinio científico y este examen proporcionaría los comportamientos (habilidades y estrategias) que conducen a resultados predecibles. Estos comportamientos se convertirían en los contenidos de la formación del profesorado y se enseñarían a los futuros profesores con el propósito de mejorar la educación de los alumnos. Aunque las opiniones varían respecto al éxito de esta iniciativa, este enfoque científico de la enseñanza de técnicas y habilidades ha marcado claramente la pauta de la formación del profesorado estadounidense. Así, se tuvo que dejar espacio para el nuevo enfoque de técnicas y habilidades en el apretado y saturado currículo para la formación del profesor. Lo que ha sido sacrificado son los cursos de filosofía y de historia de la educación y del currículo, cursos que en el pasado llevaban a los profesores a grandes preguntas como: «¿Qué es lo que más merece la pena saber dentro del universo del conocimiento?», «¿cuáles son los fines de la educación?», «¿en qué se van a convertir los niños con nuestra educación?» y «¿qué tipo de vida es realmente la que merece la pena vivir?», han desaparecido del currículo para la formación del profesor. Con ello se ha producido la erosión de la visión del profesor de sí mismo como educador moral y de alguien que tiene responsabilidad

des en la formación del carácter. La rica vocación cargada de ética del profesor ha sido reducida al rol del «profesor como proveedor de información» o «transmisor de habilidades» (Ryan, 1997).

Los resultados de este cambio de estilo de formación del profesorado han sido devastadores, según la opinión de este escritor. Las históricas e inevitables responsabilidades de centros educativos y profesores a la hora de afectar las vidas morales de los alumnos han resultado atrofiadas. Debido a que la misión ética del profesor se ha ignorado en gran parte durante las últimas décadas, sólo un porcentaje relativamente reducido de profesores lo siente como parte de su responsabilidad. De hecho, en general se cree que cualquier intrusión por parte del profesor en este dominio es ilegal. Esta percepción es un terrible malentendido sobre la misión de los centros de enseñanza, junto al hecho de que es imposible dirigir un colegio sin influir profundamente sobre el carácter de los alumnos, así como sobre su sentido del bien y del mal. Los códigos educativos de los cincuenta estados, es decir, lo que las autoridades legislativas han dictado sobre aquello que los colegios deben hacer o no, dirigen claramente a centros y profesores hacia ese ámbito. Históricamente, uno de los propósitos principales de la creación de centros públicos de enseñanza en los EEUU fue el de educar a la ciudadanía de acuerdo con las altas sugerencias del gobierno democrático. La democracia está fundada sobre las virtudes de la responsabilidad, el respeto por los derechos de los demás y la preocupación por los más pobres y desafortunados. Nuestros Padres Fundadores vieron de forma clara los centros de enseñanza pública como los lugares en los que habrían de enseñarse las virtudes cívicas, que son los que proporcionan la cohesión necesaria para la democracia.

Aparte de negar a los alumnos la preparación necesaria que necesitan para ser buenos ciudadanos, el fracaso de nuestros programas de formación del profesorado a

la hora de tratar la misión moral del profesor tiene otro efecto devastador sobre el mismo profesor. Sin ningún mandato ético o moral, los profesores tienen poca autoridad moral en las aulas. Se han convertido en meros funcionarios sin ninguna otra obligación especial sobre sus alumnos más que la de proporcionarles información y habilidades. El desorden general y la falta de disciplina en los centros educativos estadounidenses y en las aulas se puede retrotraer directamente a este malentendido del papel del profesor.

Durante las últimas décadas, ha constituido una queja común entre el profesorado así como la razón por la cual muchos de ellos han abandonado la profesión de modo prematuro, el fenómeno que llaman «quemarse», un sensación de agotamiento físico y pérdida de dirección y de metas. El trabajo ya no tiene ningún sentido y las dificultades del día a día erosionan de forma gradual la energía y el interés. Esta situación parece estar directamente relacionada con el error que acabamos de describir a la hora de interpretar el sentido de la enseñanza. El tejido que une al profesor con sus alumnos y a éste con los grandes propósitos de los centros educativos se ha debilitado de forma dramática.

Por otra parte, se reconoce ampliamente que educar el carácter es una parte intrínseca del trabajo del profesor. Un joven estudiante no puede pasar doce o trece años de escolarización y no verse moralmente influido por tal experiencia. El buen o mal ejemplo que un niño encuentra, los buenos y los malos hábitos a los que se le acostumbra y el sentido del bien y el mal que adquiere en parte debido a las experiencias en el colegio, tienen que surtir inevitablemente su efecto. Y no es sino por este motivo por lo que es crucial que la formación del profesorado prepare a los profesores para su trabajo como educadores del carácter.

Al menos siete características y habilidades deberían, por tanto, estar presentes en un programa para la formación del profesor. Serían las siguientes:

Primero, los mismos profesores deben ser personas de moralidad y buen carácter. Deben apreciar el hecho de que son modelos morales para sus alumnos y que como tales, deben aceptar la responsabilidad de ser buenos ejemplos a seguir.

Segundo, los profesores deben contemplar la vida y el carácter moral de sus alumnos como su responsabilidad profesional e inculcar a los alumnos la adquisición de virtudes como el respeto a los demás o la persistencia en las tareas difíciles, como prioridad profesional.

Tercero, los profesores deben ser capaces de hacer comprometerse a sus alumnos con un discurso moral y ayudarles a pensar y a hablar sobre los «deberes» de la vida.

Cuarto, los profesores deben ser capaces de articular sus propios principios morales sin, por una parte, aparentar abogar por una neutralidad ética, y por otra, sin pretender que los alumnos carguen con sus propios puntos de vista morales en todos los asuntos controvertidos. Los alumnos deberían ver a los profesores como personas que se toman en serio la cuestión moral.

Quinto, los profesores deben ser capaces de ayudar a los alumnos a solidarizarse con los problemas de los demás, haciéndoles salir así de la preocupación por sí mismos, que es tan común entre los niños.

Sexto, los profesores deben ser capaces de establecer un clima moral positivo en el aula, un entorno de trabajo en el que el niño se sienta seguro, querido y estimulado para desarrollarse en todos los sentidos.

Y séptimo, los profesores deben ser capaces de hacer que los niños desempeñen actividades en el centro y en la comunidad que les permitan obtener experiencia y práctica para comportarse de forma ética y altruista.

Actualmente, existe un creciente interés en EEUU por reclamar la misión moral del profesorado. No obstante, este ímpetu, proviene de fuera de los centros educativos, de los padres, el público general y, de forma creciente, de los políticos. Muchos estados cuentan con nuevas leyes y una legislación especial que persigue en los profesores la vuelta al desempeño de su trabajo como una labor que enseña los valores morales fundamentales de la nación, así como llama su atención sobre el papel del profesor en la formación del carácter. A lo largo de la nación, los centros de educación primaria y secundaria se están esforzando para responder a esta nueva demanda. Desgraciadamente, no están recibiendo, sin embargo, mucha ayuda y apoyo por parte de las universidades y demás instituciones de enseñanza superior. Recientemente se han producido tres intentos para determinar lo que los programas de formación del profesorado están llevando a cabo con el fin de preparar a los futuros profesores para la labor de la educación del carácter. Un estudio a nivel nacional realizado en 1996 reveló que «el programa medio para la formación de profesores no proporcionaba una formación significativa en métodos eficaces para la educación moral» (Wakefield) además de poner de manifiesto que existía una gran diferencia entre lo que las autoridades de esos programas (decanos y jefes de departamentos) «creían que debería estar sucediendo y lo que en realidad se estaba enseñando». Durante ese mismo año, se llevó a cabo un estudio similar en las 122 instituciones encargadas de la formación de profesores en los seis estados de Nueva Inglaterra (The Center for the Advancement of Ethics and Character). La mitad de los centros accedió al estudio y los que respondieron estuvieron abrumadoramente de acuerdo (95%) con que la educación del carácter debía formar parte de la formación del profesor. Y, sin embargo, menos de una cuarta parte de los centros

(24%) respondieron que sí contaban en aquel momento con un programa de formación del carácter. En 1998, otro estudio nacional realizado a gran escala, intentó obtener un panorama más exacto de lo que los centros de formación están llevando a cabo para preparar a los futuros profesores en lo que concierne a su responsabilidad en la formación del carácter (The Center for the Advancement of Ethics and Character, 1998). Lo que ha surgido de este estudio, dirigido a casi la mitad de las 1.240 instituciones estadounidenses dedicadas a la formación del profesorado, es un panorama similar a lo anteriormente descrito, aunque con una mayor confusión a la hora de opinar sobre lo que se debería hacer. Tomando todos estos estudios en cuenta, parece claro que nuestras instituciones para la formación de profesores no están haciendo nada o casi nada para responder a esta necesidad. Hasta que lo hagan, los numerosos esfuerzos de reformas educativas, que hasta hoy han tenido un éxito escaso en los EEUU, serán del todo poco efectivos. Hasta que lo hagan, nuestros centros de enseñanza continuarán siendo instituciones caóticas. Hasta este momento, la enseñanza será contemplada como una actividad burocrática de bajo nivel, con pocas compensaciones y poco atractiva para los posibles candidatos a ser profesores.

BIBLIOGRAFÍA

- CENTER FOR THE ADVANCEMENT OF ETHICS AND CHARACTER: «New England Survey of Character Education in Teacher Education Programs», (manuscrito no publicado). MA: Boston University, Boston, 1996.
- «Character Education and Teacher Education», (manuscrito no publicado). MA: Boston University, Boston, 1998.
- CONANT, J. B.: *The Education of American Teachers*. McGraw-Hill, New York, 1963.
- DARLING-HAMMOND, L.; WISE, A. E. and KLEIN, S.: *A License to Teacher: Building a Profession for Twenty-First Century Schools*. Boulder. Colo., Westview, 1995.
- GOODLAD, J. I.: *A Place Called School*. McGraw-Hill, New York, 1984.
- KRAMER, R.: *The Miseducation of America's Teacher*. School Follies. Free Press, New York, 1991.
- LUCAS, C.: *Crisis in the Academy*. St. Martin's Press, New York, 1996.
- NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION: *Status of the American Public School Teacher 1995-96*. NEA, Washington, D. C., 1996.
- RYAN, K.: *Teacher Education: the seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. University of Chicago Press, Chicago, III, 1975.
- «The Missing Link's Missing Link», en *Journal of Education*, Boston, MA: Boston University, vol. 179, núm. 2 (1997).
- RYAN, K.; NEWMAN, K.; MAGER, G.; APPELEGATE, J.; LASLEY, T.; FLORA, R. and JOHNSTON, J.: *Biting the Apple: Accounts of First Year Teachers*. Longman Inc., New York, 1980.
- SMITH, B.O.: *Design for a School of Pedagogy*. U. S. Government Printing Office, Washington, D. C., 1980.
- WALEFIELD, D.: *Moral Education Methods Lacking*. TX: Baylor University, Baylor, 1996.