

ISSN 0717-1013



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FORMACIÓN INICIAL Y
CONTINUA DE PROFESORES

REVISTA

PENSAMIENTO

EDUCATIVO

VOL

41

2

2007

LAS IMÁGENES DE LOS PROFESORES: INVESTIGACIÓN E INVESTIGACIONES

Teachers' images: research and researches

JEAN HOUSSAYE*

Resumen

El artículo ilustra las investigaciones que en educación han estado referidas a las imágenes y las representaciones de los buenos y malos profesores. Para ello se sigue la evolución en lengua francesa, a partir del momento en que ellas se han catalogado como científicas, y hasta el final del siglo XX. Se distinguen y se presentan cuatro períodos que permiten caracterizar los momentos y las aproximaciones científicas subyacentes. En este contexto se ha podido identificar la hegemonía de la Psicología y su posterior crisis.

Se ha podido establecer además el tipo o rama de la Psicología que se construye en torno a un enfoque específico en sus intenciones de estudiar el tema. En el último período se describe cómo la hegemonía de la Psicología es impugnada vivamente por la Sociología, ciencia que parece apoderarse cada vez más de este objeto de investigación. Finalmente, en las conclusiones se abordan algunas reflexiones más generales y epistemológicas.

Palabras clave: historia de las ideas pedagógicas, buen profesor, epistemología de las ciencias de la educación y formación de profesores

Abstract

The article illustrates educational research referring to representations and images of both good and bad teachers. To this end, the evolution in French language is followed since research was considered scientific until the end of the 20th century. The study distinguishes four periods that allow underlying scientific approaches to be characterized. In such context the hegemony of Psychology and its later crisis have been identifies. Additionally, the branch of Psychology built upon a specific approach aiming to study the topic is established. The last period describes how the hegemony of Psychology is strongly impugned by Sociology wich in turn is increasingly taking over this object of research. Finally, the conclusions deal with some more general and epistemological conclusions.

Key words: history of pedagogical ideas, good teacher, epistemology of education sciences, teacher education

* Professeur des Universités, Sciences de l'éducation CIVIIC – Université de Rouen, jean.houssaye@univ-rouen.fr

Introducción

Nuestro propósito en este artículo es ilustrar acerca de las investigaciones que en educación han hecho referencia a las imágenes y las representaciones de los buenos y malos profesores. Para ello, recorreremos la evolución de estas investigaciones en lengua francesa, a partir del momento en que se definen como científicas y hasta el final del siglo XX.

Para que estas investigaciones se realizaran fue necesario, en primer lugar, un cambio de referencia en educación, es decir, que la ciencia psicológica substituyera a la Filosofía. Este paso va a operarse al principio del siglo XX. Antes era la Filosofía la que dictaba su ley a una determinada “psicología del alma”. ¿Cuál era entonces la representación del buen profesor que sostenía esta Filosofía? Aquella que, de una determinada manera, está siempre en vigor en un gran número de profesores...

Saber de profesor, voluntad del alumno. Tal era la fórmula del éxito en la escuela. Los años 1880 van a señalar un cambio de dirección capital en la pedagogía secundaria y en realidad poco a poco también en la enseñanza primaria (Prost, 1968). La antigua pedagogía se basaba en los ejercicios de los alumnos, el estudio era el momento esencial y la clase se ponía al servicio de los deberes, la clase magistral pasa a ser el momento central de la enseñanza. Las lecciones del maestro acceden al estatuto de ejemplar, la acción pedagógica está incluida en la influencia, en el contacto, en la frecuentación del conocimiento del profesor. Este último en adelante se describirá como ser dotado, inteligente, brillante; sabrá hacer las clases. La referencia a los métodos, que se supone hace hincapié en la capacidad de hacer trabajar los alumnos, no dejará devaluarse, de considerarse como propio de “la enseñanza primaria”.

Del lado del alumno esta cualidad del saber del buen maestro sólo exige ser encarnado. Ser de razón, libertad, el niño debe querer la verdad. Los especialistas de la educación del final del siglo XIX van a elaborar una verdadera estatua a la voluntad del niño. En nombre de su saber, por medio de su autoridad, el maestro debe dirigir la voluntad del alumno. Así, en *L'éducation de la volonté*¹ (1893), Payot designa al buen pedagogo como el que reúne tres cualidades:

1. Es buen psicólogo (para conocer los movimientos secretos del corazón).
2. Tiene una ciencia profunda del alma (para saber las necesidades del espíritu).
3. Tiene la ciencia de las verdades morales (para dirigir bien la voluntad en función de los fines superiores).

Pero la Filosofía, y su Psicología del alma, van a dejar su lugar a la ciencia psicológica experimental. Las investigaciones científicas sobre los buenos y los malos

¹ La Educación de la voluntad.

profesores van a desplegarse y a enriquecerse por etapas sucesivas. Recorriendo el siglo XX distinguiremos cuatro (Houssaye, 2001).

1. El nacimiento de las investigaciones o el buen maestro como producto de la ciencia del niño

Epistemología

Hasta cierto punto el movimiento será el siguiente: el saber científico pedagógico del maestro sobre el niño depende del saber científico psicológico del maestro sobre el niño, y este no es otro que el respeto que los especialistas científicos de la educación han establecido sobre la naturaleza del niño, aquello que se da a leer en las investigaciones científicas.

Así, es el niño quien “dicta” al científico quien él es y quien dicta al maestro qué debe hacer. La ciencia psicológica es una ciencia que, en primer lugar, escucha al niño; el saber pedagógico consistirá asimismo en ponerse a escuchar al niño. El maestro sólo es bueno porque respeta la naturaleza del niño; este último ahora es conocido por el desarrollo y el planteamiento científico; la Psicología deberá, por lo tanto, interrogar científicamente al niño para saber quién es el buen maestro. Se demandará al alumno, por lo tanto, lo que debe ser el buen maestro.

Tal es el sentido subyacente del planteamiento explícito de lo que parece ser la primera obra sobre las concepciones del maestro a partir de los alumnos. En 1934 aparece *“Le maître idéal d’après la conception des élèves. Recherche expérimentale”*². La obra, escrita por Keilhacker, profesor de Psicología y Pedagogía de una universidad alemana (Königsberg), abre la serie de publicaciones consagradas enteramente a esta cuestión de los buenos y malos maestros y alumnos. Ahora que la ciencia de la educación hace referencia, la pregunta puede plantearse en toda su amplitud, como objeto específico que debe examinarse como tal, y no como elemento de concepciones educativas globales. El objetivo no tiene ambigüedades: *“además de este vacío teórico, estaba sobre todo preocupado, eligiendo el tema y el método de la investigación, de buscar la posibilidad de lanzar un puente sobre el abismo que separa hoy aún la teoría y la práctica en el ámbito de la pedagogía”* (p. 12). Dicho de otra forma, la investigación experimental tiene como función y como posibilidad modificar el acto pedagógico por medio del saber científico sobre la educación. Sólo las luces de la ciencia pueden garantizar la práctica.

² El maestro ideal según la concepción de los alumnos. Investigación experimental.

Al mismo tiempo, la ciencia no es sino un instrumento objetivo que permite conocer las concepciones de los alumnos sobre el maestro ideal. Keilhacker se apoya en la investigación de un americano, Krutz, que había preguntado en 1896 aproximadamente a dos mil quinientos niños sobre el tema. Cuatro mil escolares de ocho a veinte años van a permitir producir un informe sobre ¿cómo desearía que fuera mi maestro o mi maestra? El tratamiento riguroso de las respuestas “*dará a conocer lo que es necesario hacer.*” Por lo tanto, así como el saber permite regular la acción, asimismo la verdad se hace rectora del bien.

Resultados

La ciencia exige variables. ¿Cuáles serán las más pertinentes?

El sexo de los profesores es una variable que interviene: las muchachas prefieren a las maestras por razones relacionales; sin embargo más a menudo se prefiere a los maestros, ya que son más justos y menos lunáticos. La edad también está presente: los alumnos desafían y cuestionan a los maestros jóvenes (demasiado buenos o demasiado duros) y a los maestros viejos (porque no comprenden a la juventud). El aspecto exterior tiene todavía un papel: las muchachas favorecen el aspecto estético y los muchachos la fuerza y la buena salud. A mayor edad de los alumnos, más hacen prevalecer el aprecio y el respeto interior que la apreciación estética o exterior.

¿A qué conceden más importancia los alumnos?

A la bondad y a la justicia. Ellos comprenden que es necesario el orden, la disciplina e incluso las sanciones, pero piden que el ambiente general, en primer lugar, se caracterice por la bondad, el afecto y el buen humor. La severidad se considera como normal, a condición de que, en primer lugar, se caracterice por la calma, la paciencia, la bondad y la justicia. Dejada a sí misma, se vuelve injusta. Ahora bien la justicia es la cualidad más valorada por los alumnos. Un maestro justo no puede ser un mal maestro. La justicia parece reunir así un haz de cualidades que permite definir al maestro ideal: “*por cierto, era severo, pero justo*” (p. 132).

Los alumnos no olvidan que el maestro es un profesor y esperan de él que enseñe. Los alumnos hacen hincapié en las condiciones. Los más jóvenes (diez a trece años) tienen ansias de aprender, pero piden que los deberes y tareas en clase no sean demasiado difíciles, que se anuncien de antemano, que el maestro sepa explicar cordialmente. Los alumnos de mayor edad desean una enseñanza interesante, que suscite el interés y no el aburrimiento, una enseñanza cercana a la vida, a la práctica y útil, integrando el trabajo personal, teniendo en cuenta a los más débiles. A más edad de los alumnos más favorecen la educación sobre la instrucción. Desean un maestro firme y sólido, ejemplar

y convencido, comprometido en las realidades sociales, y que suscite la independencia y responsabilidad.

El profesor ideal como doble reflejo; del niño y del adolescente

En resumen, la investigación de Keilhacker, efectuada en 1934, deja en evidencia que los alumnos se inclinan principalmente por las relaciones personales con los profesores, y esto aumenta con la edad. Vemos a los alumnos, incluso a través de la severidad y la justicia, reclamar de una manera un poco patética el amor de sus maestros, como si se tratase de un deber recíproco. Aunque cabe considerar que la práctica apenas alcanza para este tipo de relación (el maestro ideal no es la realidad), todo pasa como si una solicitud de amor y consideración se relevara desde las escuelas: los alumnos desean que los maestros les apoyen, trabajen y actúen con ellos, inspiren confianza, los comprendan, sean sus amigos guardando, al mismo tiempo, estimación y respeto.

Keilhacker reconoce que la concepción del maestro ideal se desarrolla en función de la influencia de la época, del medio (el maestro joven, físicamente atractivo, ocupó en los años 30 el lugar del empleado de administración de los años 20) y de los factores que parecen absolutos y, sin embargo, vinculados a la naturaleza misma de la profesión (competencia intelectual).

Pero lo que él quiere relevar en su estudio experimental, es que esta representación está vinculada al desarrollo psicológico del niño y del adolescente: la evolución de la concepción del maestro ideal no es más que una parte de la evolución orgánica y psíquica del niño y del adolescente. El profesor ideal no es más que el doble reflejo del niño y del adolescente. Es el conocimiento psicológico del niño y del adolescente lo que debe ser respetado.

El maestro ideal debería ser el maestro real porque su “verdad” está inscrita en la naturaleza psicológica del desarrollo del pequeño hombre. Al poner al día la psicología del niño, accedemos a la verdad de la infancia y, a través de ella, se puede diseñar y justificar la “buena acción” por parte de quien tiene la responsabilidad de educar a esta misma infancia.

Convertida en referencia para la educación, la ciencia instala el orden. Para lograrlo, pasa en adelante y por medio de la psicología, olvidando los callejones sin salida de la Filosofía. Actuar precisamente en educación va a depender del saber científico sobre educación. El buen maestro puede así ser un objeto específico, legítimo y susceptible de enfoques experimentales. La ciencia nos enseña que depende de la psicología del niño y el adolescente, y que debe ante todo probar cualidades humanas de justicia, comprensión y proximidad. El tema del buen maestro está ahora instalado, disponible para el despliegue de todo un saber.

2. El estallido de las psicologías en los años 1960-1970

La Psicología va a desplegarse en el campo de la ciencia de la educación. Se trata de una nueva etapa que se asienta fuertemente en los años 1960-1970, y que va a tomar diferentes tonalidades dependiendo de aquello que va a darse a conocer como “psicologías”.

Es así que podemos distinguir tres psicologías, cada una de las cuales será ilustrada por un solo autor: la Psicología de los Caracteres, la Psicopedagogía y la Psicología Clínica.

2.1. *La Psicología de los Caracteres*

Un ejemplo típico de la Psicología de los Caracteres que se desarrolla en este período es proporcionado por Mossé-Bastide (1966), autor que va a encontrar en la caracterología de “*Le Senne et Mounier*” las riquezas de un buen maestro. Sólo el apasionado e imperioso (emotivo-activo-secundario) puede ser un buen profesor; segundo, es una verdad para el colérico animador (emotivo-activo-primario) y para el sanguíneo sagaz y regular (no emotivo-activo-primario). El flemático es demasiado frío y severo, el amorfo demasiado perezoso, el apático demasiado rutinario, el nervioso demasiado caprichoso y el sentimental, demasiado tímido (aunque Pestalozzi hace la excepción).

Por otra parte, con autoridad nos dice nuestro especialista que un cuestionario aplicado a los maestros confirma las cualidades requeridas y reconocidas: combatividad, perspicacia, alegría, organización de todas las clases por medio de tareas pertinentes. Sócrates sigue siendo la estatua de las tres virtudes de los profesores: es un promotor de la curiosidad, un modelo y un jefe.

2.2. *La Psicopedagogía*

Esta definición, clásica pero cerrada del buen maestro como especialista de la ciencia de la educación será confirmada un poco más tarde y, en el marco de la psicopedagogía, por una investigación realizada por Voluzan (1974) a partir de los informes de los inspectores sobre los maestros de enseñanza primaria entre 1948 y 1968.

¿Cuál es el resultado? Que un buen maestro es caracterizado ante todo por una concepción rígida y rutinaria del acto pedagógico. Es completamente un profesor tradicional: técnico experimentado, funcionario sacrificado, el que transmite el conocimiento eficazmente y rápido.

Por el contrario, en los funcionarios titulares de las clases especializadas, las cualidades requeridas varían sensiblemente: las aptitudes físicas y deportivas triunfan sobre el intelecto; las disposiciones individuales y privadas deben considerarse aún

más que los resultados y las competencias académicas; la vocación debe ser sin falla y total. Pero esta imagen clásica del profesor, aseguradora pero no asegurada, al final de los años sesenta, va a agrietarse cada vez más seriamente.

2.3. La Psicología Clínica

*L'école dans la société*³ de Mollo (1969) va a resonar como un acto de acusación. Porque si bien él se quiere fuerte, el maestro es frágil; el fantasma lo eleva, el maestro lo traiciona. La mayoría de los futuros maestros interrogados por el autor da una imagen idealizada de su oficio: fuerte en su vocación, habitado por una conciencia aguda de su responsabilidad, el profesor se propone ante todo dar de sí mismo la imagen de un modelo tanto a la sociedad como al alumno. Tiene una belleza que pretende ser vertida en los otros, no deja de cultivar una voluntad de dominación y una representación de sí valorizada. A este maestro ideal corresponde, por supuesto, un alumno igualmente ideal, al menos en las representaciones de los profesores.

El buen alumno demuestra sobre todo cualidades morales (es estudioso, trabajador, atento, disciplinado y aplicado) y, de forma secundaria cualidades intelectuales (inteligencia, buena comprensión, curiosidad, vitalidad e interés). Al revés, el mal alumno demuestra sobre todo desinterés escolar (pereza y descuido); que da prueba de una ineptitud intelectual o indisciplina. Esto significa que las cualidades esenciales del alumno hacia su maestro son las siguientes: pasividad, obediencia, conformismo. El alumno no es más que el receptor de un maestro modelo que se siente en el deber de moldear a otros. El buen alumno es la prueba viva de la actividad y el valor del maestro.

Como subraya Mollo: “*colocando la ideal relación del maestro-alumno bajo la señal de la deferencia y la admiración, equivaldría a admitir tácitamente la estrecha tutela del niño por el adulto*” (p. 193). Hacemos notar que el alumno ideal no es el mejor alumno, sino aquél que establece relaciones privilegiadas con el maestro.

Resultado de esto último, producto de la sociedad escolar, el alumno ideal no es más que el complemento del maestro ideal que, por medio de él, puede darse por digno de admiración, lo que no impide al mismo tiempo al profesor, aunque solo sería para no sentir la negatividad de su soberanía, esperar del alumno una actividad espontánea: éste se siente en el deber de ser curioso, activo, cooperador. Podría decirse que los alumnos van a tener dificultades al asumir tal imagen y a responder a tal expectativa. Sin embargo no es el caso, prueba que sus representaciones son formadas por las de los profesores. Para ellos, el buen alumno es el que también demuestra obediencia, cortesía, cuidado, ausencia de palabrería.

³ La Escuela en la Sociedad.

Las dos imágenes están en correspondencia, excepto sobre un punto, los alumnos son menos admiradores de sus profesores de lo que estos últimos esperan; por el contrario los alumnos hacen entrar en sus relaciones sociales su definición del buen alumno (la amabilidad entre alumnos no es un criterio sostenido por los maestros). En cualquier caso, para los alumnos, el buen maestro es el que demuestra tres cualidades: amabilidad, sentido de la justicia, severidad bien proporcionada.

Es posible observar lo determinante de la dimensión relacional en las representaciones de la clase, tanto de una y otra parte. No es sorpresa de que tal dimensión esté favorecida cuando se sabe que el autor es próximo a la Psicología Social. No obstante, la carga de Mollo era severa y los profesores no podían sino sentirse responsables de seguir manteniendo y esperando estas representaciones que hacen de lo ideal una máquina de malas acciones.

El culpable: era el maestro ideal que quiere a este alumno ideal para seguir manteniendo su poder sobre él y por él. Al final de los años 60, estos propósitos se hacían críticos...

3. La profundización de la Psicología en los años 80

En el curso de los años 80, las psicologías van a proseguir su labor de investigación, cada una a su manera, cada una según su lógica. Nos detendremos aquí para ilustrar tres formas, una vez más por un único autor (o casi): la Psicología Social, la Psicología Clínica, la Psicología Experimental.

3.1. La Psicología Social

Describiendo el desarrollo de la Psicología Social, Postic (1989) menciona los trabajos que pretenden establecer la relación entre las categorizaciones de los maestros y sus efectos sobre los alumnos, sea que se trate de profesores punitivos o positivos, inflexibles o abiertos, o que se trate de la discriminación racial, social, individual, positiva o negativa de los alumnos por parte de los maestros, o que se trate de la influencia del estatus escolar de los alumnos sobre el comportamiento de los profesores.

Postic (1989) recuerda también los estudios que establecen un vínculo entre el sexo de los profesores y la relación pedagógica. El alumno (el varón) demuestra aún más agresividad en su relación con el profesor de francés (cuando es hombre) y con la profesora de Matemáticas. La alumna demuestra menos agresividad cuando se trata de un profesor de francés y una profesora de matemáticas. Se trata de una combinación entre identificación y agresividad. Se tendría de esta forma, una verdadera heterogeneidad de roles, de fantasmas y comportamientos por contraste entre los sexos y las

disciplinas. Entre maestros y alumnos, a veces, es la imagen del compañero o socio la que es privilegiada, y a veces, el equilibrio de las fuerzas.

La Psicología Clínica

Por su parte, Mugny y Carugati (1985) piensan haber actualizado el mecanismo de declaración. Destacan que los profesores se refugian principalmente en la ideología del don para explicar el fracaso escolar. Este recurso se acentúa singularmente en los profesores en ejercicio (mientras aquellos que están en formación toman distancia de este punto). Lo que significa que los maestros se convierten en derrotistas y no intervencionistas ante el fracaso escolar.

¡Como si adquirir experiencia consistiera en aprender a aceptar bajar los brazos sin problemas de conciencia!

El profesor consigue mantenerse inmune ante el fracaso de los alumnos, porque considera que se debe a factores sobre los cuales él no tiene responsabilidad. Este movimiento se articula sobre el aumento de la importancia del modelo lógico-matemático en el curso escolar y, por ello, sobre la idealización de un modelo de alumno sereno, comunicativo, sabio y adaptado a la clase.

La influencia del contenido no cesa de afirmarse, en vínculo con una des-responsabilización del profesor. Lo más característico, por otra parte, es que los maestros que defienden la ideología del don es que son aquellos que tienen hijos. Muy especialmente rechazan la responsabilidad del fracaso, se muestran más severos en la evaluación, prefieren una pedagogía clásica por sobre la tutoría. Un conflicto de roles (profesor-padre) acentúa así el carácter defensivo del profesor.

La Psicología Experimental

En resumen, sea que se consideren los trabajos de la Psicología Social o los de la Psicología Clínica de estos años 80, la tendencia es la misma: encontramos la tradición de denuncia de los funcionamientos y representaciones del buen profesor.

Con la Psicología Experimental por el contrario, cambiamos hasta cierto punto de paradigma, para cruzar de nuevo hacia la tradición de la construcción, aquella que desea ser positiva: ella intenta determinar sistemáticamente los factores que permiten definir las facetas del éxito del maestro y así hacerlas adoptar, en particular, por la formación.

Vemos así a Crahay (1989) basarse en numerosas investigaciones para establecer que el buen profesor es el que llega a conducir su clase de manera “suave” con relación al contenido.

¿Qué quiere decir?

¿Que el maestro sabe hacer prueba de *overlapping* sobre la base de un buen *momentum*!

¿Cómo entender tales términos? Poseer un buen *momentum*, es llegar a garantizar un flujo regular de actividades escolares sin cambios bruscos, sin interrupciones o disminuciones excesivas, ya que las vacilaciones generan indisciplina y desinterés.

En cuanto al *overlapping*, apunta hacia la capacidad de hacer dos o tres cosas al mismo tiempo, como aprender y mantener la disciplina. Por ejemplo *Momentum* y *overlapping* están mal relacionados cuando el profesor realiza preguntas que no pueden sino solo crear problemas.

Por lo tanto, más que el aprendizaje el objetivo de la enseñanza es favorecer la atención de los alumnos. Paradójicamente, el mal profesor es el que desea dar primacía al aprendizaje de los alumnos sobre la sola garantía de su participación, pero él se dirigirá hacia perturbaciones en la clase y eso se podrá inevitablemente observar... Se pensará incluso que con este profesor los alumnos aprenden mal. Una insuficiencia de *momentum* no perdona.

En el período anterior comenzaban a surgir dudas sobre estos estudios experimentales sistemáticos relativos, por ejemplo, a las facetas del buen maestro, recordando que todas estas investigaciones parecían muy poco fiables, la duda no aparece más en estos años 80. Así, sobre bases más amplias que el trabajo anterior, Postic y De Ketele (1988) se esforzarán por producir resultados de estudios experimentales sobre aspectos que favorecen el aprendizaje de los alumnos. Extraen una relación de conocimientos técnicos en torno a cinco elementos fundamentales y a seis elementos prácticos.

¿De qué depende el aprendizaje de los alumnos?

De la estimulación cognitiva (claridad, estructuración, conocimiento de los objetivos), estímulo motivacional (tipos de motivación, entusiasmo, estímulos), clima social de la clase (claridad en las normas, actitudes consecuentes, prácticas, actitudes positivas), del refuerzo (presencia y características del intercambio de información) y del compromiso en la tarea (duración de la enseñanza, tiempo efectivo, atención, actividad).

Podría creerse que todos estos conceptos desembocan si se quiere en una complejidad de la acción que se debe tener en cuenta en la cotidianidad de la clase. Sin embargo, curiosamente, la práctica predicada sigue siendo relativamente simple y clásica, si consideramos el modelo general de la enseñanza eficaz tomada de Rosenshine y Stevens (1986), seis elementos resultan prioritarios: la revisión diaria y el control de los deberes; la presentación metódica del contenido; guía en la progresión; la corrección y la retroacción (intercambio de información); el trabajo individual; la revisión sistemá-

tica y global. Observamos por lo tanto, desde la Psicología Experimental, establecer un catálogo o manual de consejos prácticos para cada uno de estos aspectos, reforzando una pedagogía subyacente que entiende como bueno lo tradicional.

4. El desembarco de las sociologías en los 90

Mientras que las psicologías continuarán sus trabajos según sus inclinaciones respectivas, los sociólogos, que hasta ahora se habían centrado sobre todo en el buen y el mal alumno (Houssaye, 2001), van en los años 90, a abordar finalmente al buen y al mal profesor. Sus investigaciones van a permitir destacar varios aspectos. Retendremos tres: los efectos del efecto-maestro; el angelicalismo de la formación; las tipologías de profesores.

4.1. *Los efectos del efecto maestro*

Felouzis (1997) a partir de una investigación realizada en clases de secundaria dedica toda una obra a la eficacia de los profesores. Ciertamente los mejores alumnos al final de año se encuentran entre los mejores del principio del año. No obstante, la acción de los profesores dista mucho de ser nula. A este nivel, las diferencias de adquisición según el nivel social tienen verdadera pertinencia, sobre todo si se encuentran a más niños de cuadros altos que de obreros.

Por el contrario, la relación establecida en clase entre estos últimos alumnos y el profesor tiene efectos específicos sobre las adquisiciones. En matemáticas un 15% de la variación se explica por esta relación y en francés, un 13%.

Sin embargo, las distintas características de los profesores (titular o no, jóvenes o viejos) no explican este efecto. Este efecto parece ser el resultado de las expectativas que se manifiestan, entre otras cosas, por el tipo de impresión más o menos severa (con una variación de 2,5 puntos sobre 20). En efecto, la impresión refleja el conjunto de comportamientos pedagógicos organizados por medio de estas expectativas. El mal profesor se caracteriza por expectativas negativas de sus alumnos, práctica de enseñanza poco constante y una apreciación conflictual de los alumnos. Al contrario, el buen profesor, demuestra expectativas positivas y emplea estrategias de valorización.

La eficacia pedagógica depende, por lo tanto y finalmente, de las actitudes hacia la enseñanza y los alumnos, las que pueden ser simbolizadas bajo la forma de dos actitudes ideal-típicas antagónicas: el ritualismo académico y el pragmatismo pedagógico.

La primera ya no es eficaz con la masa de nuevos alumnos de secundaria. Los maestros son llamados a convertirse en pedagogos. Es más bien en la relación subjetiva que los profesores mantienen con su oficio en donde se construye su eficacia. Tal relación no es solamente contingente. En función de la prioridad concedida a la disciplina o a los

propios alumnos, se imponen los estilos de los maestros, tradicionales o pedagógicos. Los efectos escolares de aprendizaje dependen en adelante de los segundos, simplemente porque los alumnos de secundaria cambiaron.

Los alumnos de sectores generales del currículo esperan que el profesor esté interesado y sea apasionado; aprecian también que sea eficaz (que utilice un buen método, que sepa y permita aprender) y de que se haga respetar. Los alumnos de sectores tecnológicos colocan ante todo la relación (que el profesor se interese por los alumnos, que los incluya, que genere un buen ambiente); piden también que el profesor genere el deseo de trabajar y de desarrollar una visión interesante de la escuela y de los estudios.

Los de los sectores profesionales requieren que se les explique, se les haga comprender (saber explicar, ser paciente, ocuparse de los más débiles); sueñan también que el maestro haga reinar en la clase la calma necesaria para la transmisión pedagógica.

Sin embargo, en cualquier caso, la autoridad ya no se da, debe construirse. Es decir, si hay características identificables en un buen maestro, ellas también deben ponerse en relación con las características de los establecimientos. Lo que significa que el efecto-maestro está influido por el efecto-establecimiento.

4.2. *El angelicalismo de la formación*

Perrenoud (1999), por su parte, siguió desentrañando las actuales representaciones voluntaristas sobre la formación de los profesores. Destaca, por ejemplo, que las imágenes que se dan de la profesión del profesor en los planes de formación clásicos son de un angelicalismo que consterna: es imposible encontrar en ellos referencias al poder, ni a problemas, ni a la seducción, como tampoco relación a la autoridad, ni al peso de la cultura en las actitudes, ni a los conflictos inherentes a lo que sucede en la clase. Es como cubrir –sentencia– con un manto la realidad del oficio del profesor, por ejemplo: si se enseña mediocre o superficialmente, o incluso si no se enseña, si las cosas no se controlan bien, si se encuentran aburridas o inútiles; si algunos alumnos o algunos colegas son insoportables.

Se dista mucho de tener todos los días la disponibilidad y la energía deseada para crear. El credo constructivista, que hoy sirve de paradigma en formación, reconoce la parte determinante de la actividad del sujeto en su desarrollo y en sus aprendizajes, los profesores están aún lejos de garantizar a diario esta actividad, a pesar que la formación de los profesores intenta difundir la buena noticia.

4.3. *Las tipologías de profesores*

Entrando en el terreno de los psicólogos, los sociólogos encontrarán a uno de los clásicos de las investigaciones sobre los profesores, la determinación por tipologías. Pero

evidentemente van a hacerlo a su manera. Así Demailly (1999), destaca que la identidad profesional del profesor, en crisis e incapaz de agruparse en torno a un mito común, estalló en tres grandes posturas.

Los “*intellos*” son aquellos profesores que fundan su identidad sobre la cultura, clásica o de vanguardia; su oficio, está al servicio del conocimiento. Los “*militantes*”, ellos se reúnen en torno al compromiso social y político; su oficio, es una vocación tanto como una inscripción en la ciudadanía. Los “*empleados*”, finalmente, liberales o autoritarios, consideran al profesorado como un oficio más; su *leitmotiv*, es la lucha diaria por el mantenimiento de una determinada comodidad y defensa de las normas.

Pero he aquí que, en los años 80, una nueva figura ha surgido: los “*profesionales*”. Con ellos, el marco mental se desplaza hacia las organizaciones (de la clase al establecimiento y al medio ambiente). Su experticia técnica integra el aprendizaje, los conocimientos profesionales, la ingeniería pedagógica. Su capacidad de iniciativas les lleva a utilizar los márgenes de maniobra dejados por el sistema para favorecer la calidad, hoy son ellos los “buenos profesores”, ¿y de mañana?

Conclusiones

Nuestro propósito ha sido ilustrar aquellas investigaciones que en educación han estado referidas a las imágenes y las representaciones de los buenos y malos profesores. Para ello, hemos seguido su evolución en lengua francesa, a partir del momento en que ellas se han catalogado como científicas, y hasta el final del siglo XX (Houssaye, 2001).

Distinguimos cuatro períodos, en cada uno de los cuales caracterizamos sus momentos y sus enfoques científicos constituyentes. Así hemos podido situar el surgimiento y luego el estallido de la hegemonía de la Psicología en este ámbito. También hemos destacado el tipo o rama de la Psicología que se construye en torno a un enfoque específico en sus intenciones al estudiar el tema. Finalmente hemos visto cómo, en el último período, la hegemonía de la Psicología es impugnada vivamente por la Sociología, ciencia que parece apoderarse a su vez de este objeto de investigación.

Cuanto más se avanza en el siglo XX los buenos y malos profesores se convierten en un asunto o tema principal, si no una obsesión, prueba, sin duda, de que hay allí un hecho social, una necesidad, una búsqueda que estructura a la escuela y a la sociedad en su conjunto. ***¿Debe decirse, por lo tanto, que cuanto más se busca menos se encuentra?***

Particularmente, al final de siglo, la Psicología y la Sociología tienden a frecuentarse asiduamente, a pesar que durante mucho tiempo cada una ha tenido su propio objeto (los buenos profesores en la Psicología, los malos alumnos en la Sociología). Psicología y Sociología se vuelven cada vez más similares, tanto en sus objetos como en

sus observaciones e intenciones. Una y otra se aferran a los buenos y malos profesores; una y otra diversifican sus aproximaciones al punto de utilizar los mismos conceptos y activar los mismos procedimientos; una y otra tienen ahora como objetivo esencial contribuir con su trabajo a la mejora del sistema escolar. *¿Esta es la señal que las ciencias de la educación han esperado a fin de realizar el gran sueño de la ciencia de la educación?*

Por último, conviene hacer notar que la ciencia, que epistemológicamente quiere ser descriptiva, no cesa de mostrarse normativa (Houssaye, 2003). Tanto al principio como en el curso o al final del siglo XX, la descripción y la norma no han dejado de constituir a las ciencias de la educación en su definición, su desarrollo y su funcionamiento. Aunque la imagen de la ciencia deba sufrir, se puede considerar que lo prescriptivo y lo normativo están en la naturaleza de las ciencias de la educación. Creer que un día, purificadas, realizarán su verdadera naturaleza, explicativas o descriptivas, no es más que un señuelo (incluso si funciona). Sin olvidar que un señuelo que no engaña no es un señuelo. Es una desilusión. Pero, en el mismo movimiento, puede preguntarse sobre el valor de los conocimientos normativos y preceptivos resultantes del trabajo de estas ciencias de la educación...

Bibliografía

- Crahay, M.** (1989). "Contraintes de situation et interactions maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible?" *Revue Française de Pédagogie*. Paris: INRP. 88.
- Demilly, L.** (1999). "De l'obligation des moyens à l'obligation des résultats". *Les valeurs au risque de l'école*. S. Solère-Queval, direction. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Felouzis, G.** (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris: PUF.
- Houssaye, J.** (2001). *Professeurs et élèves: les bons et les mauvais*. Issy-les-Moulineaux: Editions ESF.
- Houssaye, J.** (2003). "Les tribulations du Bien et du Vrai en éducation". *Revue Française de Pédagogie*. Paris : INRP. 143.
- Keilhacker, M.** (1934). *Le maître idéal d'après la conception des élèves. Recherche expérimentale*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Mollo, S.** (1969). *L'école dans la société*. Paris: Dunod.
- Mossé-Bastide, R.-M.** (1966). *L'autorité du maître*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Mugny, G. et Carugati, F.** (1985). *L'intelligence au pluriel*. Cousset: Del Val.
- Payot, J.** (1893). *L'éducation de la volonté*. Paris: Librairie Félix Alcan.
- Perrenoud, P.** (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

- Postic, M.** (1989). *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. Paris: PUF.
- Postic, M. et De Ketele, J.-M.** (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: PUF.
- Prost, A.** (1968). *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*. Paris: Armand Colin.
- Rosenshine, B. et Stevens, R.** (1986). "Teaching functions". *Handbook of research on teaching*. M. C. Wittrock, ed. New York: Macmillan Publishing Co.
- Voluzan, J.** (1974). *L'école primaire jugée*. Paris: Larousse.

FECHA DE RECEPCIÓN: 3 de diciembre de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 10 de diciembre de 2007