



¿Para qué sirven los buenos profesores?

Descripción

Excellent Sheep. *The Miseducation of the American Elite & the Way to a Meaningful Life*, el libro publicado en 2014 por William Deresiewicz, no se limita a la descripción de la situación de la Universidad Americana (tema clásico en Estados Unidos, al que se vuelve una y otra vez desde las reflexiones de Hutchins, Kerr, Bloom y tantos). Además de repasar el *status quo* de las grandes universidades y de los alumnos que reciben, desde una perspectiva no especialmente optimista que incluye una reivindicación de la *eskepsis* (expresión que no solo significa escepticismo, sino también ejercicio de la capacidad de mirar), Deresiewicz intenta reivindicar la *utopía* y propone una serie de medidas para mejorar la calidad de los centros de educación superior. La primera de todas se centra en la que, curiosamente, es una de las piezas más débiles del sistema actual: los profesores.

Su propuesta aparece en el capítulo 9 del libro, titulado *Spirit Guides, guías del espíritu*. Comienza con una afirmación rotunda: «Si quieres una buena educación, necesitas tener buenos profesores» (p. 173). Es verdad que se trata de una perogrullada, pero como ocurre con tantas cosas evidentes, parece haber sido olvidada en los últimos tiempos. «Con la tendencia que ya viene de lejos de usar adjuntos y otros miembros con dedicación parcial (...) parece que estamos decidiendo que podemos arreglarnos totalmente sin profesores en los *colleges*» (loc. cit.)^[1].

¿Qué es un profesor? A veces se piensa en *transferencia de conocimiento*, de modo análogo a como se transportan materiales de una caja a otra. Se considera que el profesor es un contenedor de *inputs* capaz de transportar estos a otros cerebros: un libro de carne, un disco duro sujeto a los embates de enfermedades o errores, a días menos inspirados, a esa dimensión tan molesta de incertidumbre que acompaña a lo humano. Se cree que el *quién* que es cada profesor no importa, porque su tarea es la aséptica transmisión de saberes técnicos que funcionan perfectamente en el anonimato.

Otros, en cambio, defienden que un profesor tiene una tarea mucho más interesante que la de dar asignaturas. Y esta consiste en *educir* de la mente de sus alumnos las grandes posibilidades que duermen dentro de ellas, como el escultor devasta el mármol para sacar al descubierto la escultura que se esconde dentro del bloque. El profesor despierta, el profesor inspira. Y la figura hacia la que se mira es Sócrates, quien no solo inculca conocimientos sino que sabe dar a luz las posibilidades ya presentes en la mente del discente. La imagen socrática invita a considerar que es mucho más importante para la vida *enseñar a pensar* —un hábito por el que cada cual pueda ser la fuente de su aprendizaje— que *impartir contenidos*, pues estos efectivamente se encuentran ya en los libros y las bases de datos.

¿Para qué sirve un *college*, un grado, un máster, una universidad? Para sacar títulos que abren puertas laborales, por supuesto. Las razones pragmáticas cuentan. Pero es posible que, a la vez que nos aprovechamos de ellas, vayamos mucho más allá de ellas. Un *college*, grado, máster, universidad, debería servir para adquirir una habilidad fundamental: la de *aprender a pensar*^[iii]. Y esta habilidad tiene una consecuencia: la superación de la omnipresencia de la *propaganda*, del espíritu de la opinión (*doxa*), para volver al ideal de la verdad.

Sin embargo para estos dos fines es imprescindible la figura del profesor. Pero no la de cualquier profesor: la clave no es tanto la presencia del *docente* como la de lo que antes se llamaba *maestros*^[iii].

En castellano la palabra *maestro* tiene una connotación primera: los sacrificados educadores de niños de primaria, que son capaces de dar clase de matemáticas, o lengua, o conocimiento del medio, porque lo que realmente hacen no es tanto impartir contenidos como enseñar prácticas básicas (estar sentado, trabajar en grupo, centrar la atención, mantener un mínimo de orden y un mínimo de ruido, socializarse, etc.). La palabra fundamental en este contexto es *prácticas*, *skills*: la misma que usa Deresiewicz: «*Thinking is a skill*» (p. 174). Podemos quizá concluir que la tarea principal del *profesor—que—es—maestro*, tarea que se mantiene también en la educación superior, es *enseñar prácticas sirviéndose para ello de diversos conocimientos*. Se ve entonces que, en la educación, los conocimientos tienen un papel de *medio*, pues aunque se logren memorizar cantidades ingentes de cosas para un examen, en general serán olvidadas. Mientras que las habilidades (los hábitos) permanecerán, y dependen del uso de la capacidad de reflexión que se haya adquirido durante el proceso de aprendizaje.

Un buen profesor logrará, sirviéndose de la enseñanza de su materia (no importa cuál sea), que sus alumnos desarrollen en un espíritu de autonomía capacidades reflexivas. Cuando miro hacia atrás y pienso en mis propios maestros (profesores de la *Sección de Filosofía* de la Universidad de Navarra entre 1987 y 1992) me doy cuenta de que apenas recuerdo qué asignaturas me dieron, pero que ellos (los que considero maestros) me transmitieron una actitud, un *estilo*, que ha sido determinante a la hora de enfrentarme con mi tarea como investigador, docente o filósofo. Las *asignaturas* fueron las causas materiales que permitieron la transmisión de la *causa formal*, esto es, del *espíritu o el alma* que proporciona determinada actitud de acercamiento al mundo. Y lo mismo puedo afirmar de los pocos profesores de la infancia y la enseñanza media que me consta que siguen influyendo en mi carácter. Si hago estas referencias personales es solo porque seguramente todos (autor y lectores) compartimos esa misma experiencia.

¿Y cómo enseña un maestro? En las escuelas primarias, desde hace ya años, se habla mucho de la *ratio profesor—alumno*. Es decir, se supone que esta tarea de guía (la mano que sostiene la mano que

traza los palotes en el cuaderno de caligrafía) solo puede realizarse si cada profesor tiene pocos alumnos: a lo sumo 25, ojalá menos. Evidentemente, ahí comienzan los problemas, que casi siempre son económicos: que un profesor sea maestro sale caro, porque los grandes números en el aula nunca son eficaces. Un anfiteatro puede acoger a 200 alumnos, un profesor puede tener que corregir 240 exámenes (me ha sucedido repetidas veces), pero entonces la relación con el *maestro* se queda en ilusión, y la posibilidad de que el docente descubra singularidades entre esa masa de ejercicios (¡siempre tan aburridos y desalentadores!) se minimiza.

Puedes aprender de un profesor en clases suficientemente pequeñas como para permitir la atención individual, con el suplemento de la instrucción de uno—en—uno a la medida de tus propias aptitudes y necesidades. Si estás aprendiendo cómo tocar la guitarra, el profesor colocará tus manos exactamente donde estas necesiten ir (y lo hará una vez y otra hasta que lo hagas bien). La mente tiene ‘manos’ también, y una innumerable cantidad de cosas que puedes hacer con ellas (p. 174).

Deresiewicz está reivindicando el estilo de las *escuelas de artes* medievales, donde el artesano guiaba al discípulo con un cuidado individual, a menudo casi secreto (como el *luthier* o el *cocinero* que comunica los pasos determinantes únicamente al aprendiz o al pinche: «yo no digo mi canción sino a quien conmigo va»^[iv]). Eso exige una relación estrecha, y entre pocos. «La enseñanza es una forma de artesanía que no puede ser ni *escalable* ni automatizada» (p. 176). Basta con seguir la descripción que hace de la escritura de un artículo (p. 175):

«Escribes un texto que presenta un argumento. Tu profesor lo revisa punto por punto, identificando errores de lógica, fallos de estructura, problemas con el modo en que manejas las evidencias, oportunidades que has dejado escapar, lugares donde se podrían haber anticipado las objeciones. También propone preguntas ulteriores, sugiere líneas adicionales de investigación y elogia los momentos en que hiciste bien las cosas. Entonces te pones manos a la obra de nuevo, una y otra vez, clase tras clase, fortaleciendo lentamente tus habilidades. Durante el primer curso en la primera semana escribes un ensayo de tres páginas (con el que consigues como mucho un aprobado), será un grupo de quince páginas en el seminario de segundo, y una tesis de cincuenta que entregarás poco tiempo antes de tu licenciatura».

Y esto último empezará a merecer la pena.

La propuesta de Deresiewicz recuerda a aquel aviso que hacía el poeta Rilke en sus *Cuadernos de Malte Laurids Brigge*:

Con los versos se ha hecho muy poco cuando se escriben pronto. Se debería esperar para ello, y reunir sentido y dulzura a lo largo de toda una vida, posiblemente una larga vida, y luego, hacia el final, quizá se podrían escribir diez líneas que fueran buenas. Porque los versos no son como cree la gente, sentimientos (estos se tienen bastante pronto): son experiencias. Para escribir un solo verso, es necesario haber visto muchas ciudades, hombres y cosas; hace falta conocer a los animales, hay que sentir cómo vuelan los pájaros y saber qué movimiento hacen las florecitas al abrirse por la mañana. Es necesario poder pensar en caminos de regiones desconocidas, en encuentros inesperados, en despedidas que hacía tiempo se veían llegar; en días de infancia cuyo misterio no está aún aclarado; en los padres a los que se mortificaba cuando traían una alegría que no se comprendía (era una alegría hecha para otro); en enfermedades de infancia que

comienzan tan singularmente, con tan profundas y graves transformaciones; en días pasados en las habitaciones tranquilas y recogidas, en mañanas al borde del mar, en la mar misma, en mares, en noches de viaje que temblaban muy alto y volaban con todas las estrellas —y no es suficiente incluso saber pensar en todo esto. Es necesario tener recuerdos de muchas noches de amor, en las que ninguna se parece a la otra, de gritos de parturientas, y de leves, blancas, durmientes paridas, que se cierran. Es necesario aún haber estado al lado de los moribundos, haber permanecido sentado junto a los muertos, en la habitación, con la ventana abierta y los ruidos que vienen a golpes. Y tampoco basta tener recuerdos. Es necesario saber olvidarlos cuando son muchos, y hay que tener la paciencia de esperar que vuelvan. Pues, los recuerdos mismos, no son aún esto. Hasta que no se convierten en nosotros, sangre, mirada, gesto, cuando ya no tienen nombre y no se les distingue de nosotros mismos, hasta entonces no puede suceder que en una hora muy rara, del centro de ellos se eleve la primera palabra de un verso^[v].

El *profesor—que—es—maestro*, según Deresiewicz, sería quien ayuda a eso. Es alguien que «enseña a estudiantes, no asignaturas» (p. 176). Como se ha dicho al principio, sin duda se trata de una propuesta *utópica*, una auténtica 'causa perdida'. ¿Pero qué importa? ¿No es a eso a lo que se dedican los caballeros^[vi]? Y la universidad, en el fondo, lo que quiere es eso: que sus alumnos sean verdaderos *gentlemen*^[vii].

O al menos se supone que eso es lo que debería haber querido. Ahora va por otros derroteros, que si en los USA de Deresiewicz parecen dramáticos, sin duda se subrayan todavía más en los países donde la cultura universitaria se confunde con la transcripción de información durante las clases (*trasferencia de caja a caja*) y hay una ausencia completa de seminarios para grupos de 5 o 10 alumnos.

Para Deresiewicz un profesor debe ser un *mentor*, un guía que sea capaz no solo de acompañar en una investigación, sino en el crecimiento del estudiante. Por eso será alguien que sepa escuchar antes que hablar, que ayude a los estudiantes a que se entiendan a sí mismos y a que sean responsables de sus decisiones, que sean capaces de crear una intimidad intelectual y personal que llegue a que entre ellos «ocurra algo importante, casi sagrado» (p. 178). El profesor, más que enseñar su materia, se enseña a sí mismo. En él cobra vida la letra muerta de un texto^[viii]. Pero no se limita a repetirlo, sino a encarnarlo.

Desarrollé una regla para aprobar a los profesores en mi grado. Si el profesor no mencionaba algo personal al menos una vez —una referencia sobre un niño, la referencia a un colega— entonces podía apostar con seguridad que no aprendería nada de él. (...) 'Mortimer Adler tenía mucho que enseñar sobre la *Ética* de Aristóteles', escribió Saul Bellow sobre la eminencia de Chicago, 'pero me bastaba con mirarle para darme cuenta de que no tenía nada que ofrecerme sobre cómo conducirme en la vida' (p. 179)^[ix].

Y es que un gran profesor sabe «conectar con la experiencia, y en consecuencia llenan de luz la experiencia». De ese modo se puede afirmar que todo buen profesor cambia las vidas de sus estudiantes (p. 180).

Pero, ¿hay lugar para los maestros en las instituciones académicas? Derisewicz es pesimista en este punto: «la estructura de incentivos de toda la profesión [universitaria] está llena de prejuicios contra la

enseñanza, y cuanto más prestigiosa es la universidad, mayor parece ser el prejuicio» (p. 181). De hecho, esta es la razón principal por la que Derisewicz desaconseja a los padres que lleven sus hijos a las universidades de la Ivy League –Harvard, Princeton, Yale, etc.–, al menos para el grado.

¿Cuál es el problema? La cuestión básica de cuál sea la finalidad de la institución universitaria. ¿Lugar de enseñanza, de investigación o de gestión? ¿Existen superhombres capaces de hacer las tres cosas, a cambio de un sueldo bajo y con brillo? ¿Es posible lograr la excelencia si el planteamiento de la dedicación profesional en algunas universidades es de 60% a la docencia, 20% a la gestión y 20% a la investigación?^[x] ¿Se proporciona la fuerza de hacer milagros junto con los contratos? ¿O, por el contrario, se trata de ir escalando puestos para poder gestionar más (la universidad del burócrata), dirigir equipos de investigación (a poder ser con todos los miembros mayores de 25 y ya enseñados) y evitar la docencia en niveles básicos (que eso lo hagan los que necesitan currículum, aunque les suponga no investigar, que es lo que los universitarios jóvenes necesitan)?

¿Hay que considerar la educación de grado como una carga? En las certificaciones oficiales se valora más la clase de máster o doctorado. ¿Son los *undergraduates* esa fuente incómoda de recursos, necesaria para justificar la institución pero molesta por las horas que roban a lo importante? Hay que *publicar o morir*. Los *Journals*, las revistas académicas *anexas*, están a la espera de *papers*. A los grandes profesores se les excusa de la responsabilidad de dar clase (aunque sus nombres salgan en los folletos de sus universidades como seguro de prestigio) y se centran en viajes académicos, publicaciones, conferencias o política de despachos. La docencia se sub-contrata a profesores asociados a cambio de irrisorias compensaciones económicas («Solo el 25% de los profesores universitarios en USA han seguido el camino de la vida académica –*tenure track*–. El trabajo temporal es mucho más barato», p. 184). La corrección de los muchos trabajos que hoy se mandan llevaría demasiado tiempo que tendría que estar consagrado a tareas más importantes. Es imposible una atención personalizada a aulas con 40, 60, 120 alumnos. Además cada uno de los muchachos tiene entre 10 y 15 asignaturas, de apenas tres meses de duración, con agotadoras jornadas de clases de 8,30 a 14,30 sin un solo hueco en el que pararse a pensar. Aprenderse sus nombres (¡no digamos sus circunstancias!) es un ideal hace tiempo abandonado porque no da tiempo y tampoco importan. Además la carga de los docentes es elevada (12 horas a la semana, a grupos amplios, a veces en varios campus que distan entre sí decenas de kilómetros) y no queda tiempo para ‘perder el tiempo’ en el cultivo común de la curiosidad intelectual, el asesoramiento o la amistad.

Dicen que para aprender con excelencia cualquier habilidad (tocar la guitarra, pilotar un Fórmula 1, jugar al tenis) se necesitan 10.000 horas^[xi]. La enseñanza es una habilidad tan difícil, o más, que los ejemplos citados: basta con preguntar a los alumnos las diferencias que ven entre sus profesores. Pero a los profesores excelentes difícilmente se les valora más allá de la intimidad del aula. Más bien resultan menospreciados porque se considera que ‘malgastan’ su tiempo en una actividad que desaparece en cuanto ocurre.

La vida académica te aparta de las cualidades que necesitas para ser un buen profesor. Un buen profesor habla de manera clara, con un lenguaje vívido y accesible, porque se dirige a una audiencia general. En cambio la jerga que aprenden a usar los académicos ha sido diseñada para repeler a los no iniciados. Un buen profesor tiene un rango ancho, y es capaz de establecer conexiones entre distintas materias y con el aprendizaje de la vida. Pero los académicos están obligados a la especialización y, cada vez más, a la hiper-especialización, sin mirar ni a derecha ni a izquierda mientras aran su pequeño

rincón del campo. Un buen profesor es personal. Pero los académicos aprenden a abstraerse a sí mismos del modo en que comunican, porque lo académico se supone que es objetivo. Se ha descrito la prosa académica como 'sin autor' (*author evacuated*), y hay muchas aulas que podrían definirse como sin profesor (*teacher evacuated*) (pp. 183 s.).

De hecho, podría decirse que en las grandes instituciones universitarias ha desaparecido el intercambio intelectual entre profesores y alumnos: el profesor transmite, pero no conversa. No tiene tiempo para esas menudencias.

«Por cada egoísta que piensa que su monografía va a cambiar el mundo probablemente hay muchos profesores que estarían encantados de dejar de lado la pesada tarea de publicar y la pretensión de originalidad. Profesores que hace tiempo han sentido que 'no tienen nada que decir' (una frase que se escucha con frecuencia), que se encuentran cansados de vomitar jerga para beneficio de media docena de colegas que son *subsubespecialistas*, que estarían encantados de cambiar el anquilosado trabajo de la biblioteca o el laboratorio por el contacto vivo con estudiantes de verdad» (p. 189).

¿No habrá llegado el momento, propone Deresiewicz, de abrir el debate público sobre la educación superior? ¿No nos damos cuenta de que si tratamos de seguir el camino de lo barato (las clases grandes llenas de alumnos inactivos) solo conseguiremos aquello por lo que pagamos? (cf. p. 190).

Notas

[i] En España, «según los últimos datos oficiales publicados por el Ministerio de Educación, correspondientes al curso 2014-2015, 20.000 de los 99.000 profesores de las universidades públicas son asociados, es decir, un 20% del total». En El País, «La Universidad busca soluciones a la lacra de sus 'profesores pobres'», https://politica.elpais.com/politica/2018/02/02/actualidad/1517601267_811315.html. Muchos de ellos cobran menos de 500€ al mes y viven en una precariedad laboral permanente que dificulta la investigación y la calidad de la docencia.

[ii] Cf. W. Deresiewicz, «What is College for?», en *Excellent Sheep. The Miseducation of the American Elite & the Way to a Meaningful Life*, Free Press, NY, 2014, pp. 77–87. Su tesis es: «The first thing that college is for is to teach you to think».

[iii] Resulta especialmente inspirador el artículo de A. Ruiz–Retegui, «Maestros y profesores», *Nuestro Tiempo* nº 428, marzo de 1990, pp. 66–71.

[iv] Conocido verso del anónimo *Romance del Conde Arnaldos*.

[v] R. M. Rilke, *Los cuadernos de Malte Laurids Brigge*, trad. De Francisco de Ayala, Losada, Buenos Aires, 1968. Hay una edición más reciente: *Los apuntes de Malte Laurids Brigge*, Traducción de Juan Sola, Alba Clásica, Barcelona 2016, 240 pp. Cf. J. Choza, *Al otro lado de la muerte*, Eunsá 1987, p. 153.

[vi] Es una referencia a la conocida anécdota de Jorge Luis Borges, cuando anciano y ciego, «lo

invitaron a impartir una conferencia en la Universidad de San Marcos de Lima. Se encontraba entonces Perú bajo una dictadura militar –los coroneles– considerada progresista. Borges se había pronunciado poco antes a favor de posturas tenidas por incorrectas. Cuando llegó al aula magna de la Universidad, lo acogieron los estudiantes con una tremenda bronca. Borges aguantó tranquilo el temporal, mirando a la lejanía con sus ojos vacíos. Los estudiantes, cansados ya de insultarle, hicieron por fin silencio. La lección fue maravillosa. Al comenzar el turno de preguntas, hubo una que valió por todas:

– Señor Borges, inquirió un estudiante, ¿cómo es posible que una persona genial como usted mantenga posturas que van en contra del curso de la historia y son totalmente impopulares?

– Oiga, joven, ¿no sabe usted que los caballeros sólo defendemos causas perdidas?».

1. Llano, *Segunda navegación. Memorias 2*, Ediciones Encuentro, Madrid, 2010, 421 págs. La anécdota está en un capítulo cuyo título es, precisamente, ‘La funesta manía de educar’ (pág. 322).

[vii] La idea de Newman aparece en el 8º de sus discursos sobre la Universidad (1852). Cf. <http://www.newmanreader.org/works/idea/discourse8.html>, cap. 10.

[viii] Higinio Marín comparó con brillantez la tarea del lector con el rescate de las almas muertas del Hades. «Siempre me ha parecido que el descenso a los infiernos de Ulises (*Odisea*, libro XI) era una metáfora penetrante de lo que ocurre en la lectura y el estudio. En los libros y en la tradición los personajes y las ideas son sombras sin vida que para recuperar su vitalidad necesitan que les demos de beber la sangre de nuestro sacrificio consistente, sobre todo, en apartarnos de la luz directa de la vida y en descender al lugar de los muertos –las bibliotecas, los laboratorios– donde los espectros se revitalizan solo si les damos de beber nuestro esfuerzo». La metáfora es perfectamente aplicable al arte de enseñar. Cf. H. Marín Pedreño, *El hombre y sus alrededores*, Ed. Cristiandad, Madrid 2013, p. 240.

[ix] Mortimer Adler, junto con Robert M. Hutchins, desarrolló el programa de *Great Books* en la University of Chicago en los años 30. Es autor, con C. Van Doren, de *How to Read a Book*, Touchstone, Simon & Schuster, NY, 1972, 426 pp.

[x] Cf. B. Ginsberg, *The Fall of the Faculty. The Rise of the All-Administrative University and Why it Matters*, Oxford UP, Oxford 2013.

[xi] M. Gladwell, *Fuera de serie: por qué unas personas tienen éxito y otras no (Outliers)*, Taurus, Madrid 2011, 336 pp.

Fecha de creación

10/04/2018

Autor

Javier Aranguren