

De las preocupaciones a las esencias

Algunas reflexiones sobre la educación y la enseñanza

Taules, 1

Sumario

Los caminos de la curiosidad: la formación

Marta Jorba Grau

3

De las preocupaciones a las esencias Algunas reflexiones sobre la educación y la enseñanza

Juan José Albericio Huerta
M. Assumpta Andrés Bacardit
Carme Arnau Planella
Jacint Bassó Parent
Assumpta Casacuberta Suñer
Miquel Garcia Casaponsa
Marta Jorba Grau
Enric Masllorens Escubós
Carles Mata Clavell
Pepe Menéndez Cabrera
Francesc Morelló Garcia
Carles Núñez Casado
Ricard Pol Sánchez
Javier Puyol Pallás

8

Acerca de los ponentes

17

Los caminos de la curiosidad: la formación

Marta Jorba Grau

En la cuna de la cultura occidental, los griegos percibieron la importancia de lo que actualmente denominamos "educación" y que por entonces tenía el carácter de una formación integral del individuo dirigida al ejercicio de las obligaciones civiles, la conocida *paideia*. Desde aquel momento inaugural de la tradición occidental, la preocupación por la educación y la enseñanza ha estado presente a lo largo de la historia, generando espacios de reflexión y pensamiento. Estos espacios no serían concebibles si el hombre no fuese aquel ser que, como ya dijo Aristóteles, tiene una tendencia natural al saber, tanto al saber sobre el mundo como al saber sobre los demás y sobre sí mismo. El camino hacia el conocimiento, en este sentido general, es un camino cuyo éxito no lo garantiza esta inclinación natural por la especie humana, ya que el hecho de poseer determinadas capacidades cognoscitivas y prácticas no significa de por sí que las utilicemos y las pongamos en funcionamiento. Las capacidades pueden quedarse en un punto muerto, o bien activarse de forma incorrecta, es decir, activarse para conseguir objetivos que obstaculicen determinados tipos de realización humana. Debido a esta diferencia cualitativa entre la posesión natural de ciertas estructuras y su posible activación de uno u otro modo, se abre una vía en la relación del hombre con el saber en la que entran en juego la educación y la enseñanza. Para evitar tomar partido en debates que a menudo están demasiado impregnados de preguntas terminológicas —si lo importante es educar o enseñar, o ambas cosas, o ninguna de ellas— preferimos situarnos en una noción a nuestro entender menos contaminada: la *formación*. Creemos que se trata de un concepto que permite incluir unos mínimos esenciales en los que todo individuo puede reconocerse, sea cual sea el ancho de la vía al final de su camino.

La formación, en este sentido tan amplio que deseamos recoger, se inicia con la curiosidad. Y la curiosidad no es otra cosa que este deseo insaciable de experimentar todas las cosas del mundo, desde el bebé que descubre su mano como algo propio hasta el investigador de más alto nivel en tecnología de última generación (en la medida en que su trabajo le suponga algo más que una recompensa económica, claro está). Si una persona amortiguara la curiosidad de alguien, podríamos decir que le roba la oportunidad de formarse, con lo que perdería el placer de aprender, que es el placer de buscar lo que no se tiene pero que se intuye debajo de varias formas imprecisas. Un maestro es aquella persona capaz de estimular esta curiosidad que, una vez que arranca, ya no se detiene: cuando lo que se busca parece alcanzarse, se evade y se coloca en otro rincón, en un proceso de mutación constante. Amortiguar la curiosidad de alguien implicaría también la pérdida de un doble aprendizaje: aprender a conocer el mundo y aprender a conocer el aprendizaje. Aprender a conocer el mundo no es de por sí algo fácil y, seguramente, nadie podría afirmar en términos absolutos que lo haya conseguido: parece existir siempre un factor inesperado, un factor de sorpresa que irrumpe en el proceso de un aprendizaje que apuntaba ser completo. La conciencia de esta inagotable tarea es un incentivo más para el despertar de la curiosidad. Si aprender a conocer el mundo tiene su propia

idiosincrasia, cuando pasamos al aspecto de segundo orden, el de aprender a conocer el aprendizaje, la cuestión se complica más todavía. Con esta expresión cacofónica no pretendemos parecer rebuscados, sino presentar el tema siguiente: conocer el aprendizaje significa saber cómo se puede aprender en las distintas provincias del saber, cómo se puede mover uno en el mapa de todos los saberes del mundo y, a su vez, ver que en cada provincia la precisión, el rigor y el éxito significan una cosa diferente. Aunque no todo el mundo sepa cuáles son los criterios válidos en cada lugar y sus particularidades, solamente saber que son diferentes ya es un paso para la comprensión y la abertura de horizontes en el individuo. Estamos hablando del sentido de las proporciones y de la exactitud: saber qué significa conocer y entender bien (con precisión) una roca, un poema, una sinfonía, una enfermedad, un movimiento político, una obra de teatro, un sistema legal, etc. Este conocimiento de los criterios en distintos ámbitos proporciona una *orientación* en el mundo que consideramos uno de los objetivos de la formación: la formación como orientación en el mundo.

La persona formada sabe orientarse en el mundo y puede recurrir a las herramientas adecuadas con las que moverse por las distintas situaciones en las que se encuentre. Por este motivo, saber es poder, pero no toda la interpretación de este antiguo eslogan vale: no se trata de poder como dominio sobre los demás, sino más bien de evitar ser víctima de la opinión corriente de las masas, del otro como masa. La formación en esta vertiente recoge la exigencia crítica, en su sentido más originario del *krínein* griego, de saber distinguir, separar para analizar y, de este modo, tener un juicio propio y autónomo, que no se mueva sin criterio por las informaciones de la multitud. Generalmente, formarse en este aspecto implica algún tipo de enfrentamiento con ciertas creencias generalizadas de la sociedad, una lucha contra dogmas que se nos imponen y riesgo: riesgo de ser capaz de jugar con el escepticismo. Al escéptico sobre determinadas creencias se le debe conceder que distanciarse prudentemente de éstas es un paso necesario para la reflexión y el refuerzo de la propia opinión, pero es necesario saber frenar el escepticismo a tiempo. Esto significa evitar que una posición incrédula demasiado radical paralice la acción y, con ésta, el pensamiento y la creencia propios. Una mínima distancia teórica respecto a lo que nos rodea es la oportunidad de pensar de forma autónoma sobre nuestras opiniones al respecto o, en el caso de no tenerlas, lo que podría suceder, el remedio consistiría en preguntar. Preguntar no es únicamente un signo de ignorancia, sino también de curiosidad y de capacidad crítica, de distanciamiento y de autonomía. Porque no existe autonomía si tarde o temprano el individuo no es capaz de responder a sus propias preguntas, proceso que comienza con una formulación adecuada de las propias interrogaciones. Realizar las preguntas adecuadas significa escoger, entre el abanico de oraciones con interrogantes, las que sean más fructíferas para el objetivo perseguido, las que puedan suscitar algún diálogo, con uno mismo o con los demás. Es posible que en muchos casos las que consideremos más importantes no tengan una respuesta clara y sencilla, pero ser

conscientes del sentido de la pregunta ya es un paso hacia la formación entendida como *capacidad crítica*.

La persona formada, y aquí sí añadimos educada y enseñada, es lectora. Pero existen lectores no formados, ni educados ni enseñados. Estos son los acumuladores de información y de citas, de enciclopedismo. Cabe decir que a menudo somos una mezcla de ambos tipos, pero el lector auténtico es aquel que puede decir que algo ha cambiado después de haber leído un libro, que algo es diferente en su persona. No todos los libros pueden proporcionar experiencias del mismo tipo ni todos están destinados a hacerlo. Pero los que pueden son un nido para la formación, no solamente como placer privado, sino también para enfrentarse al mundo: el lector no camina únicamente con su voz, sino con la de muchas otras personas, la de muchas experiencias interiorizadas, distintas maneras de ver y de hacer. No hace falta decir que si se acude a la lectura motivado por la curiosidad y resulta que la lectura es buena, se amplía o dirige una vez más la curiosidad inicial y se inicia así un trayecto en el que nunca dejará de existir un nuevo anzuelo en el que picar. También podemos leer sin libros, de modo que tenemos otro modo para ejercitar esta capacidad tan escasa hoy en día: escuchar. Al leer, escuchamos, pero no siempre es necesario leer en el sentido literal para escuchar. Escuchar de verdad significa intentar entender lo que se explica y, cuando sea necesario, convertirlo en algo propio para poder ofrecer respuestas o para poder formular nuevas preguntas. Escuchar es una manera, quizás la más básica, de aprender y de que se nos despierte la curiosidad. No siempre es necesario hablar después de escuchar, pero sí pensar sobre lo que podríamos decir al respecto. La lectura es una herramienta potente al servicio del propio lector que puede favorecer una mejora en la capacidad de articulación de ideas sobre las cosas. No podemos concebir, por lo tanto, una persona formada que no sea, de un modo u otro, *lectora*.

La persona formada es aquella que, además de saberse orientar en el mundo, tiene capacidad crítica y hábito lector, sabe de sí misma y sabe en qué sentido es difícil adquirir este conocimiento. Con preguntas como "¿de dónde proviene esto que pienso?", "¿qué me hace sentir lo que siento?", intentamos entender lo que sucede en cada uno de nosotros, más allá de dejar que simplemente suceda, desaparezca y vuelva a aparecer sin más. Detenernos en estas cuestiones nos permite ser capaces de experimentar una evolución, una ampliación de las consideraciones que tenemos sobre nosotros mismos y de las relaciones con la gente que nos rodea. Pero no se trata únicamente de entendernos (en la medida de lo posible) sino de aprender a valorar los pensamientos, sentimientos y voluntades que uno tiene, de identificarse con una cosa y de separarse de otra. Esto contribuye también a la autonomía. Comenzar a ser autónomo en este sentido es distinto a vivir con total independencia del mundo y de los demás, ya que más bien se trata de tomar conciencia de que somos algo en proceso de formación, en constante desarrollo, y de formarse una identidad y una configuración interiores. La formación presenta la vertiente

imprescindible de formarse, en el sentido reflexivo del verbo. Forjarse una identidad propia y entender la formación como un *autoconocimiento* es una parada importante del trayecto educativo. Es esencial para uno mismo y, al mismo tiempo, es el primer paso hacia la conciencia de los demás a su alrededor y de su mismo derecho a formarse según sus criterios. Reconocer la formación como propia y como una responsabilidad individual significa de entrada respeto y tolerancia, aunque se trate de dos nociones meramente formales, es decir, que no nos dicen por sí solas lo que debemos tolerar y respetar, y lo que no. En toda formación existe, por tanto, cierta sensibilidad moral, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, y no simplemente imponer el punto de vista propio. Darse cuenta de la dificultad del autoconocimiento y ser consciente del otro como un igual en este aspecto son dos nuevos hechos que se entrelazan con la curiosidad por querer conocer las numerosas posibilidades de vivir una vida humana.

Podríamos seguir ampliando nuestra noción de formación, pero nos adentraríamos en aquel terreno donde los conceptos se han extendido tanto que han dejado de tener significado y donde cualquier aplicación es válida. Preferimos dejar el cuadro tal como está, con las pinceladas que creemos que permiten entrever los posibles caminos de un tema como este. Tal como lo entendemos, la formación es un intento de reducir la distancia entre los seres que somos y el saber, este desajuste entre lo que poseemos, nuestras capacidades, y su máximo desarrollo. El espacio que se abre entre ambos puede describirse como el campo de batalla de la formación. De la destreza de todos juntos en la lucha y de nuestra habilidad en los movimientos dependerá que la formación desde este punto de vista sea o no una realidad.

* * *

Este inicio a través de la formación viene a propósito del proyecto que surge de distintas personas vinculadas a la enseñanza con ganas de reflexionar sobre las cuestiones destacadas en este ámbito. El primer encuentro, el día 19 de enero de 2007, tiene como sede la escuela Daina Isard Cooperativa d'Ensenyament de Olesa de Montserrat, y se convoca con el objetivo de intercambiar opiniones y de reflexionar conjuntamente sobre dos aspectos: aquellos elementos que más preocupan en el mundo actual de la enseñanza y la educación, y cuáles son las esencias que nunca deben perderse de vista para llevar a cabo esta tarea. Existe, por lo tanto, un punto de partida claro que se expresa con el título de la matinal: *De las*

preocupaciones a las esencias. Esta divisa es la motivación de cada miembro del grupo para buscar dos preocupaciones y dos esencias del fenómeno considerado. Nada más limita la discusión. A continuación, presentamos la síntesis del debate, en la cual no se asume la suscripción de todos los ponentes respecto a todos los aspectos mencionados.

* * *

De las preocupaciones a las esencias

Algunas reflexiones sobre la educación y la enseñanza

Juan José Albericio Huerta
Assumpta Andrés Bacardit
Carme Arnau Planella
Jacint Bassó Parent
M. Assumpta Casacuberta Suñer
Miquel Garcia Casaponsa
Marta Jorba Grau
Enric Masllorens Escubós
Carles Mata Clavell
Pepe Menéndez Carbrera
Francesc Morelló Garcia
Carles Núñez Casado
Ricard Pol Sánchez
Javier Puyol Pallás

Comenzar a hablar de las preocupaciones en el ámbito educativo implica dirigir la mirada hacia una multitud casi inalcanzable de fenómenos: cada profesional y cada persona vinculada de uno u otro modo a la escuela, a los procesos educativos, etc. detecta en su funcionamiento engranajes que no acaban de funcionar, piezas descarriladas, problemas difíciles de solucionar. Pero está clara la idea de que este abanico de aspectos que preocupan no es más que una cara de la moneda del fenómeno, y que la otra es lo que se considera esencial en la educación y la enseñanza, los elementos más importantes sin los que ningún proyecto educativo – en un sentido muy amplio– puede prosperar adecuadamente, las esencias. Cuando aparece algo que no funciona, significa que se esperaban unos resultados diferentes, que se tenía en mente un cierto ideal de lo que significaba aquello que no ha acabado de funcionar. Únicamente cuando se acepta que existen esencias, o elementos imprescindibles para el funcionamiento de la enseñanza, se pueden detectar errores y, por consiguiente, preocuparse. De todos los temas y aspectos destacables del encuentro, repasaremos los que consideramos más importantes en función de su mayor o menor presencia durante el debate, y anotaremos las preocupaciones y esencias principales. No pretendemos, claro está, realizar un estudio exhaustivo de las muchas posibilidades de las cuestiones; se trata más bien de destilar la atmósfera de la matinal a través de algunos de sus temas.

* * *

Si fijamos la vista en un panorama general, el fenómeno de la educación y de la enseñanza constituye uno de los pilares fundamentales de nuestra sociedad. Tengamos la idea que tengamos sobre estas nociones, parece estar claro que lo que suceda a pequeña escala es influyente en potencia para la sociedad. Uno de los elementos que encontramos en esta pequeña escala es la *escuela*. La escuela es la institución que se erige principalmente como sede de la enseñanza y la educación, y como el motor social del futuro. Por este motivo resulta pertinente preguntarse qué significa realmente una escuela, cuáles son las características que permiten que a un edificio de ciertas dimensiones le corresponda el nombre de “escuela”. Entre todo lo que podríamos decir al respecto, la idea más común es que la esencia de una escuela es crear las condiciones de aprendizaje que acompañan al proceso educativo del sujeto, del alumno. Tenemos que hablar de un proceso que incluye como base el aprendizaje de conocimientos, pero que se desarrolla al mismo tiempo que el de formación como persona. Para mantener el equilibrio entre aprendizaje de conocimientos y formación de la persona, la escuela debe saber encontrar espacios que le permitan mirar más allá, levantarse un poco por encima de sus quehaceres diarios y ver el horizonte, que no es sino la sociedad en la que estos alumnos se van integrando.

Para que la finalidad pedagógica de la escuela pueda tener éxito, se reconoce la necesidad de autonomía de las escuelas, de acercar a los centros la decisión sobre la educación, ya que es en este lugar donde tiene lugar el proceso por el que vela la escuela y también el lugar de la posible transgresión: alejar la escuela de la administración y focalizar la gestión en los centros facilitaría la autonomía para poder pensar, decidir e implantar su proyecto y los procesos que hagan viable esta propuesta. Existe una tendencia a querer reconocer un modelo único de escuela, ante el cual se propone la transgresión, en un sentido crítico, es decir, desde la capacidad de evaluación y de mejora, todo ello a través de los profesionales que trabajan en los centros, que son quienes cuentan con la experiencia. La autonomía proporcionaría a la escuela capacidad para dar respuestas actualizadas y atrevidas en distintos contextos, lo que haría posible una reformulación de sí misma a la misma velocidad que el entorno en el que se sitúa. Una escuela que no busque el cambio de paradigma pedagógico está agonizando o ya está muerta. Sería una organización que rechazara incorporar avances tecnológicos, avances en los conocimientos psicológicos y biológicos relacionados con el proceso de aprendizaje. La escuela debe gestionarse con eficacia, lo que implica que debe ser una organización convencida y orgullosa de sus posibilidades y, al mismo tiempo, capaz de reconocer sus puntos débiles y trabajarlos en la medida necesaria. Si hablamos también de la gestión económica, y nos situamos en un plano instrumental más que esencial, deberíamos decir que es una preocupación de suma importancia saber si los centros podrán abrir al día siguiente. Y no sólo por el peligro de la financiación, sino por la presión legal que dificulta el desarrollo de los proyectos educativos propios de cada centro. Es una idea común el hecho de que estos proyectos educativos son el motivo principal de la existencia de los centros.

La dificultad de autonomía de los centros viene dada frecuentemente por un proceso de mala politización, en el que el exceso de debate ideológico y el volumen desmesurado de burocracia conducen a una protocolización de la realidad. Interponer el protocolo en una relación como, por ejemplo, la de los centros con la administración significa control y pérdida de confianza en las propias posibilidades y en el compromiso personal de los miembros que forman una escuela. No obstante, es notable que ante una propuesta autonomista de este tipo surge el peligro de que una radicalización conlleve una mala gestión de centro, consecuencia de la concentración de demasiado poder en un solo foco. Con vistas a poder ofrecer unos niveles mínimos de equilibrio en la oferta educativa y no dejar la escuela en manos de intereses personales, etc., es importante una reparto de responsabilidades.

La escuela no es el único espacio donde el alumno se forma, y algunos piensan que ni siquiera es el fundamental: la familia tiene un papel prioritario en la educación, que la escuela no puede sustituir. La familia puede asumir un liderazgo claro y decidido, o, bien al contrario, puede suceder que su acción sea casi inexistente por distintos motivos, y es en este momento cuando la escuela se encuentra con el reto

de afrontar las consecuencias de la pasividad familiar. Sería oportuna una buena relación de la escuela con la familia, lo que facilitaría el proceso de aprendizaje de los alumnos. Un buen funcionamiento en este sentido pasa por una comunidad escolar presidida por la confianza y la reciprocidad entre maestros y familia. Existe la sensación de que los centros se están quedando cada vez más solos en la educación de los jóvenes, dado que cada vez existen más familias que no quieren o no saben transmitir valores sociales a sus hijos e hijas. Esta falta de voluntad o incapacidad educativa aumenta el desprestigio social de la escuela y hace que ésta no tenga más remedio que proteger con derechos y medios de todo tipo la salud laboral de los docentes y las relaciones tranquilas entre los propios alumnos. La atmósfera de trabajo, la disciplina y las buenas relaciones y expectativas del profesorado hacia los alumnos y la familia suponen la base de una buena escuela, que viene expresada en los valores y las normas que rigen su funcionamiento.

Respecto al debate sobre los valores, existe la preocupación que supone darse cuenta de la desaparición de los escenarios culturales que se han ido sucediendo a lo largo de la historia. Podemos constatar un proceso de disolución consistente en la pérdida de discursos morales más o menos aceptados: el pacto natural, la ética clásica, la moral religiosa o los valores universales de la modernidad con la ilustración. Sin algún escenario de este tipo, ¿existen valores? La escuela, en tanto que transmisora de valores, necesita un modelo que no debería ser una sustitución total del anterior sino una transformación que diera continuidad a los escenarios culturales cada vez más degradados. Se indica así la falta de un marco general y referencial para la escuela, más que valores concretos que todos los centros podrían aceptar como propios. Es necesario que la escuela sea consciente de la disparidad de valores que ofrece la sociedad en la que vivimos y los valores que el centro propone: inmediatez, consumismo, superficialidad, competitividad, etc., a menudo no encajan frente a responsabilidad, esfuerzo, reflexión, solidaridad, silencio... La escuela es una colaboradora esencial en el refuerzo de una moral social, como puente de los alumnos hacia la sociedad. Veremos en los puntos que siguen cómo estas intuiciones generales se concretan en el ámbito de relación entre el profesorado y los alumnos.

* * *

Si hasta ahora hemos tratado la escuela como institución, organización administrativa, económica, sede de la educación de los alumnos y punto de encuentro de maestros y familias, es fundamental hablar de las personas que trabajan y acuden a la escuela, y que constituyen su núcleo: los *maestros*¹ y los *alumnos*. El escenario del acto educador siempre se sitúa en un cruce de dos caminos

¹ Trataremos como sinónimos los términos “maestro/a” y “profesor/a”, ya que la reflexión tiene un carácter general y lo que decimos de uno es válido para el otro.

vitales: el del educador y el del educando. Sobre este escenario, maestro y alumno coinciden y, al mismo tiempo, comparten un mismo momento de su existencia. Son dos colectivos cuyas tareas están estrechamente unidas, porque el maestro es maestro si existe un alumno que recibe lo que éste quiere enseñar, y el alumno aprende en la escuela a través del maestro. Una preocupación generalizada y muy básica del profesorado viene contemplada por las preguntas: ¿Cómo llegamos a nuestros alumnos? ¿Podemos acercarnos a ellos? ¿En qué consiste una buena relación maestro-alumno? Estas y otras preguntas presuponen que es esencial un encuentro con el alumno, que puede adoptar distintas formas. Las opiniones son divergentes respecto al grado de proximidad entre profesor y alumno, desde quien afirma que no debe haber diferencia entre ellos, que debe tratarse de una relación entre iguales, hasta quien piensa que la buena relación es asimétrica y que la diferencia es insalvable. En este sentido, algunos creen que “la simpatía no eleva niveles” y que, por tanto, se requiere algo más primordial: el rendimiento académico. Desde luego, una buena relación con el alumno y unos buenos resultados académicos no son dos cosas incompatibles, pero a menudo se ven separadas, como por ejemplo en el caso de creer que es más fácil llegar al alumno durante la clase de deporte o el recreo que en la clase de matemáticas o de lenguaje. Un éxito generalizado sería conseguirlo en todos los ámbitos. Ha surgido la idea de que el maestro debe querer a sus alumnos y de que a partir de aquí toda relación resultará más fructífera y fácil, pero seguramente el primer paso es el respeto mutuo entre ambas partes: el maestro debe tener una posición inicial de confianza hacia el alumno que debe llevarle a respetar su libertad, sus responsabilidades, capacidades y características; en definitiva, ¡debe creer en el alumno y creer que puede aprender! Que todos puedan aprender.

El respeto y el cariño pueden ir acompañados del entusiasmo y la determinación de los educadores por cumplir con su misión de acompañar, guiar y exigir el aprendizaje de sus alumnos. En el proceso de aprendizaje, el maestro debe tener presente la ley del interés, que estriba en las necesidades vitales de cada alumno. El alumno aprende únicamente si es él mismo quien lleva a cabo el descubrimiento o la invención de lo que se le quiere hacer aprender. De este modo, el maestro debe dedicar sus esfuerzos a la motivación del alumno para que el aprendizaje se realice de manera espontánea. Sea cual sea la relación concreta que el profesor debe buscar con el alumno, es esencial reflexionar sobre el contexto en el que ambos se encuentran: cuando se produce una situación en la que no hay sintonía, cuando el maestro solamente mira hacia atrás y echa de menos el pasado como un tiempo glorioso, por lo general siempre mejor que la época de sus alumnos, cuando en resumen no se reconoce un tiempo común y propio, el espacio educativo deja de ser un punto de encuentro para convertirse en un pozo de desequilibrio y de problemas, donde los profesores del siglo XX enseñan contenidos del siglo XIX a alumnos del siglo XXI.

* * *

Conviene plantearse también en qué tipo de *alumno* se está pensando como destinatario del proceso educativo. Es bastante común la idea de conseguir la excelencia en la educación, virtud que procuraría conseguir formar personas autónomas, es decir, capaces de gestionar su libertad y dispuestas a actuar según unos principios propios. La civilidad como valor garantizaría la formación de ciudadanos honestos, con opinión, respetuosos y también cultos. Respecto a qué se debe conseguir con el alumnado, las opiniones son varias, porque la cuestión, en términos generales, se puede derivar fácilmente hacia una gran pregunta: la de la finalidad de la vida humana. Hay quien cree que la finalidad principal es educar para la felicidad, ser capaz de crear personas razonablemente felices que después ya se harán sabias, otros priorizan la enseñanza de las materias en su sentido más tradicional, de contenidos, y hay quien contempla la opción según la cual, en primer término, se trata de poder contribuir a la satisfacción de unas necesidades mínimas, ya que, en algunos contextos, vale más ayudarles para que sean capaces de lavarse o de procurarse una comida.

Ofrecer unos mínimos comunes para todos parece el requisito desde el cual iniciar la tarea educativa, pero aquí, como ya hemos mencionado al hablar de los profesores, surge también el peligro que conlleva una uniformidad llevada al extremo. Una cosa es marcar unos mínimos necesarios como objetivos que cumplir, y otra es conformarse con estos objetivos. Se discute al respecto si la educación es cosa de mínimos o de máximos. Apostar por los máximos implica en un grado bastante inevitable el hecho de trabajar por la diversidad y por las potencialidades particulares de cada alumno. Existe la preocupación por una homogeneización real que desde hace años se ha ido promoviendo desde distintos espacios, como el de la propia administración educativa. Homogeneizar es un peligro, ya que provoca una tendencia hacia la mediocridad, de modo que se confunde el derecho a la igualdad de oportunidades con el hecho de ser iguales y de procurar los mismos logros para todo el mundo. Si bien la diferenciación de mínimos sería inaceptable, se podría potenciar una diferenciación de máximos, una diferenciación “por encima”, que incentivara el esfuerzo y la perseverancia personales. En la diferencia se llega también al alumno como persona, porque, como ya se ha dicho, si se busca a la persona, se puede encontrar al aprendiz, pero si se busca directamente al aprendiz, es posible que no se encuentre nada.

Si apuntamos ahora exclusivamente a la figura del *profesor* o del *maestro*, y prescindimos de la relación necesaria que hemos visto con el alumno, podemos destacar que en la actualidad se configura un nuevo perfil profesional: además de ser un experto en la materia, se espera que asuma la función educadora y

orientadora de un conjunto de alumnos diversos, tanto en edad y en capacidades como en intereses y expectativas, en consonancia con el perfil de alumno que se busca. Se entiende que su aportación forma parte de un proyecto, personal y colectivo, que debe llevarse a cabo a lo largo de un período de tiempo, estructurado en ciclos y etapas, y que, en consecuencia, requiere un alto grado de implicación y de compromiso profesional. Esta tarea colegiada debe compartirla con el resto de profesores del centro, con los que deberá trabajar en equipo, lo que supondrá tener que negociar, consensuar y adquirir compromisos para que los criterios de actuación sean homogéneos y encajen en las directrices concretadas previamente en los proyectos del centro. Esta dinámica de funcionamiento necesita personas flexibles y tolerantes, capaces de aceptar encargos y, al mismo tiempo, de ser operativas. Requiere, asimismo, tener perspectiva más allá del propio proyecto de cada centro, dado que es necesario estar dispuesto a reelaborarlo en función de las demandas sociales y de los cambios que se puedan generar. El profesorado tiene un compromiso, en primer lugar, con el grupo de alumnos, pero también con el resto del colectivo de profesores, con la familia y con la sociedad: la responsabilidad del profesional de la educación es inherente a su tarea como representante de un rol social esencial. Hacerse digno de este papel conlleva adquirir respeto y autoridad, algo que en un principio no se tiene, sino que se gana a partir de las competencias profesionales propias de la disciplina: a través de conocimientos amplios, profundos y actualizados, y con el dominio de las técnicas y las habilidades propias directamente relacionadas con la materia.

Fomentar el diálogo como un elemento regulador de la convivencia y del aprendizaje es también una de las funciones que un modelo de maestro debería cumplir. El diálogo como punto de partida para resolver conflictos, establecer acuerdos, construir un discurso, formar una opinión y desarrollar el sentido crítico. En resumen, como una competencia básica. Un diálogo regulado y dirigido, con un objetivo claro y como incentivo para la participación de todos. El diálogo no sería posible sin una de las principales tareas que el maestro, a través de su práctica, debe propiciar: generar preguntas. La creación de preguntas es importante a todos los niveles, tanto en la individualidad del maestro como en la transmisión de su importancia al grupo. Es necesario que el profesor se deje interrogar y que no pretenda responder algo definitivo demasiado rápido. Es evidente que esto será posible en algunos ámbitos más que en otros, pero en la medida de lo posible se trata de crear conocimiento a partir de la pregunta, sobre todo de la que no tiene una sola respuesta, sino que engendra más perplejidad. Cuando el alumnado pregunta, se tiende a responder cerrando la puerta a la reflexión, al esfuerzo y a la oportunidad de generar aprendizaje a partir de la búsqueda y de la investigación. Generar preguntas, fomentar el diálogo, etc., resultaría una práctica mutilada si no tuviese como base la lectura: se considera casi unánimemente que la esencia de la enseñanza y del aprendizaje es la lectura, en un sentido completo que ya expresó Diógenes Laercio: “consultó al oráculo qué debía hacer para que su vida fuese mejor,

y la divinidad le respondió que tratara con los muertos. Cuando lo entendió, leyó las obras de los antiguos”. Leer es una tarea que se enseña en la escuela, pero en casa se adquiere el hábito de la lectura y, como en tantas otras cosas relacionadas con la educación, el hábito hace mucho más que la técnica.

Pero las preocupaciones no son escasas respecto a un perfil modélico de profesorado y respecto a las dificultades de éste para llevar a cabo su tarea. Si se desea que el profesorado cumpla unos requisitos adecuados, como el de mostrarse abierto a los cambios, por ejemplo, es necesario que el contexto político no esté cargado de debate ideológico en el momento de propiciar el entorno legal necesario para los cambios. El enfrentamiento dialéctico constante entre los grupos políticos se resuelve con la aprobación recurrente de leyes y el cambio constante de éstas, unas leyes que generan inseguridad y escepticismo en el mundo docente, olvidando que las leyes no cambian la realidad, sino que, a menudo, son las costumbres las que la transforman. Un problema frecuente y fácil de detectar, relacionado con lo que acabamos de anotar, es la falta de motivación por parte del profesorado ante su trabajo, situación que desemboca en una apatía generalizada y nada favorable para la práctica educativa. Dentro de la complejidad de este fenómeno podemos destacar algunas causas, entre las cuales, la más obvia sería la falta de tiempo para una organización y funcionamiento óptimos, aunque también están relacionados el desprestigio social del profesor y la homogeneización, como veremos a continuación.

Por un lado, debemos constatar el desprestigio de la figura del maestro como tal, la pérdida de valor que la sociedad en general otorga a este profesional, situación que engendra sensación de injusticia entre el colectivo que se encarga de una tarea tan importante como es la de enseñar y educar. El sencillo gesto de dejar a un niño o a una niña en la escuela bajo la tutela de un maestro ya no tiene ningún valor, ha acabado con él la cotidianidad. No somos totalmente conscientes de que, en algunos casos, este maestro pasa más horas con un alumno que sus propios padres. No pensamos que, en gran parte, el futuro del alumno está en manos de este profesional y tampoco nos damos cuenta de que el buen funcionamiento de un país no se evalúa por los resultados del momento en que vivimos, sino por lo que pasó hace más de veinte años en las aulas de las escuelas. Si nos detenemos a reflexionar sobre esto y evaluamos el valor que otorga la sociedad actualmente a un maestro en relación con el que debería tener en realidad, veremos que la diferencia es considerable. ¿Qué ha sucedido? ¿Cómo hemos podido despreciarlo tanto? Debemos volver a conseguir que uno de los pilares de la sociedad lo formen los profesionales de la educación, que vuelvan a tener el valor que merecen de acuerdo con su responsabilidad.

Por otro lado, fijémonos en la uniformidad existente entre los profesionales: ha existido una lucha, sin duda muy lícita, para protegerles y obtener garantías de igualdad de derechos y obligaciones, pero una vez conseguido esto, en menor o en

mayor grado, los profesionales se han convertido en presas de un convenio laboral y de unos sindicatos muy fuertes, más propios de una cadena de montaje de mediados del siglo pasado. Este hecho ha ido provocando una situación funcional que no deja promover su desarrollo en libertad. ¿Por qué no puede existir más libertad en la promoción? Debería fomentarse su desarrollo no solamente a través de los años, sino para la obtención de resultados. Con frecuencia, no existen muchas posibilidades de ascender a un grado superior, excepto en el caso de pasar a ejercer tareas administrativas, con el consiguiente alejamiento del profesional de la docencia. La evolución profesional conduce, por tanto, a una situación contradictoria en la que los docentes con iniciativa y motivación pierden el contacto directo con aquello que fundamentalmente debería ser su principal preocupación, los alumnos. La uniformidad y la consiguiente mediocridad entre los profesionales de la educación no es únicamente un síntoma reconocible dentro de la escuela, sino también en aquellos que buscan trabajo y que todavía no tienen un puesto fijo: es necesario admitir una disminución de la calidad del perfil profesional de los que optan al trabajo de maestros y profesores. Quizás esto tenga que ver con el hecho de que resulta demasiado fácil ser maestro (en relación con otros países, por ejemplo), en cuanto a requisitos y exigencias.

A la atmósfera de preocupación se añade el hecho de que muchos profesores destinan un esfuerzo excesivo al cumplimiento del programa de las materias que imparten, lo que provoca automáticamente una reticencia a cualquier cosa que pueda suponer la menor desviación del programa establecido. El resultado quizás sea, por tanto, mediocre. Esto puede deberse a una falta de reflexión sobre la práctica pedagógica del día a día. A partir de la reflexión y de la consiguiente toma de decisiones, el profesorado debe crear entornos favorables para el aprendizaje, y tomar medidas conscientes e intencionadas para ofrecer una mejor respuesta en cada contexto. Las decisiones se toman siempre sobre las variables de la práctica educativa (tiempo, espacio, contenidos, método, recursos y materiales necesarios, secuencia de actividades, interacción social en el aula, etc.). Algunas personas echan de menos una variable fundamental que dificulta el proceso educativo desde su raíz: la ausencia de un conocimiento científico del proceso que facilita el aprendizaje del cerebro humano, lo que provoca un vacío cognoscitivo atribuible a la sociedad en general. Si nos encontramos en la prehistoria de la ciencia en cuanto al funcionamiento del cerebro en el aprendizaje, trabajamos con una metodología que avanza a ciegas. Si la reflexión no encuentra un tiempo y un espacio donde desarrollarse, tanto a nivel personal como del colectivo de maestros, la estrategia pedagógica se aferra al pasado. Arrastrar una pedagogía obsoleta significa que estructuras, espacios, recursos y planteamientos viven de aquellos tiempos que se consideran mejores, y que el equipo pedagógico no es permeable a las innovaciones que se están produciendo a nivel social ni toma referencias suficientes de la sociedad en la que trabaja y para la que trabaja. Es preocupante que, según esto, los maestros no preparen a los alumnos para su futuro, sino más bien para el propio pasado de quienes enseñan.

Todo este cúmulo de preocupaciones suele generar una autocompasión exagerada y cierto victimismo del profesorado, de modo que la queja se eleva a una categoría que no merece y, si no la merece, es porque la situación puede parecer un poco menos grave si se comienza a trabajar para el cambio, es decir, para que las esencias encuentren cada vez más ejemplificaciones en la práctica educativa y vayan dejando atrás las preocupaciones.

* * *

Acerca de los ponentes

Juan José Albericio Huerta es maestro y doctor en Ciencias de la Educación, director de centro (jubilado), profesor de la UNED, miembro de la junta directiva de la Associació Professional Serveis Educatius de Catalunya de la FECC, miembro de la comisión permanente y presidente de la comisión de programación del Consejo Escolar de Cataluña.

M. Assumpta Andrés Bacardit es licenciada en Filosofía y directora pedagógica del centro Escola Proa de Barcelona.

Carne Arnau Planella es maestra y licenciada en Pedagogía, máster en Dirección Pública por ESADE, directora de colegio de educación infantil y primaria, inspectora del Departamento de Educación y directora de los centros ST Baix Llobregat-Anoia durante el período 1991-2007.

Jacint Bassó Parent es licenciado en Filología, director de la escuela Daina Isard Cooperativa d'Ensenyament de Olesa de Montserrat y miembro de los consejos rectores de la FCEC y de la AEC.

Assumpta Casacuberta Suñer es maestra de educación infantil y primaria en el centro Escola Pia Balmes y colabora en el área pedagógica del equipo de gestión del centro Escola Pia de Catalunya.

Miquel Garcia Casaponsa es maestro y licenciado en Geografía Física, director gerente del centro Escola Pia de Sarrià, del Centre de Formació de Tècnics Esportius del centro Escola Pia de Catalunya en Barcelona, y del centro Escola Catalana d'Esports de Muntanya de Pont de Suert. Colabora con la Universitat Ramon Llull y la Universitat Oberta de Catalunya.

Marta Jorba Grau es licenciada en Filosofía por la UB, y actualmente cursa un máster en Ciencia Cognitiva y Lenguaje. Es la coordinadora del proyecto *Taules*.

Enric Masllorens Escubós es geólogo y doctor en Pedagogía, director general de la Fundació Institució Cultural del CIC, presidente de Unescocat y miembro del consejo rector de la AEC.

Carles Mata Clavell es licenciado en Psicología y en Filología Catalana por la UB, máster en Lingüística Aplicada por la UB, catedrático de Lengua y Literatura Catalana, director del IES Salvador Espriu de Barcelona y presidente de la asociación Axia.

Pepe Menéndez Cabrera es licenciado en Ciencias de la Información y diplomado en Alta Dirección de Empresas, director de la fundación Joan XXIII de L'Hospitalet de Llobregat y miembro del equipo directivo de Jesuïtes Educació.

Francesc Morelló Garcia es licenciado en Ciencias Físicas, *localization engineering manager* de iDisc Information Technologies y presidente del consejo rector de la escuela Daina Isard Cooperativa d'Ensenyament de Olesa de Montserrat.

Carles Núñez Casado es licenciado en Bellas Artes, máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos, director general del centro Escola Proa de Barcelona, miembro del consejo rector de la AEC y de la junta directiva del FEAEC.

Ricard Pol Sánchez es ingeniero industrial y máster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, director general del centro Fundació Privada Betània-Patmos y director pedagógico de la escuela. Ha sido presidente de la AEC en los períodos 1996-1998 y 2000-2004.

Javier Puyol Pallás es licenciado en Bioquímica, director general del colegio Claver de Raimat (Lérida) y miembro del consejo de dirección de Jesuïtes Educació.

* * *