La formació inicial dels mestres i de les mestres en temps d'inquietud. Una reflexió personal

Luis Torrego Egido
Departament de Pedagogia
Universitat de Valladolid
Escola Universitària de Magisteri, Plaça de Colmenares, 1 40001 Segòvia
Telèfon: 921 112200; 921 112294 Fax: 921 112201

Resum

En aquest text l'autor reflexiona, des de la seua pròpia perspectiva i des de l'inquietant moment social i educatiu, sobre la formació inicial dels mestres i les mestres. Assenyala, en primer lloc, les necessitats que han de ser satisfetes en aquesta formació inicial i el model de professorat que es requereix, alié a la indiferència. En una segona part, l'autor exposa un decàleg de certeses personals sobre l'educació sorgit des de la seua pròpia pràctica. Les certeses enunciades guien, de manera conscient o no, la seua tasca educativa.

Paraules clau

Formació inicial del professorat, models de formació, Espai Europeu d'Educació Superior, educació per a la desobediència.

Introducció

Escric aquestes línies poques dates abans que comence el curs a l'Escola Universitària on treballe. D'ací a pocs dies coneixeré els meus alumnes i les meues alumnes que començaran els estudis de Magisteri. I no obstant això, aquesta situació que sempre ha generat en mi il·lusió ve acompanyada de núvols. Només cal engegar la ràdio o fer una ullada al diari que tinc al costat.

Assistisc amb molta inquietud al progressiu desmantellament de l'escola pública, a aquest atac sistemàtic contra el projecte de la modernitat que va permetre que es començara a concretar l'aspiració d'una societat vertebrada per l'equitat. Va ser l'escola pública la que alfabetitzà tota la població, la que va fer possible l'assoliment lent, però formidable de l'escolarització. Ho diu ben clar Manuel de Puelles (2008), en assenyalar que no va ser cosa de les ordres religioses, ni de la

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

iniciativa privada ni dels mercats, aquest déu fosc que tot ho regeix i exigeix sacrificis continus. No pot concebre's tan sols que actuaran en pro d'aquest fi.

A la safata d'entrada del meu compte de correu electrònic tinc una carta escrita per Pedro Sáez, professor d'un institut de Móstoles. Els tretze folis d'extensió de la carta, adreçada a la presidenta de la Comunitat de Madrid, mostren amb una extraordinària claredat d'arguments la riquesa de l'educació i la pobresa moral de qui l'ataca. I davant del vertigen de la injustícia que denuncia Pedro Sáez ha crescut en mi també la convicció que necessitem educadors i educadores com ell mostra ser en aquest text, travessat per la implicació i el lúcid anàlisi de la realitat social, per l'amor per la seua tasca.

Per això encoratja en mi la ineludible necessitat de contribuir a preparar docents que, tal com assenyalen Giroux i McLaren (1998), funcionen professionalment com intel·lectuals, recolzant-se en una formació lligada a la transformació crítica de l'escola i, per extensió, de la societat en conjunt. Aquesta declaració d'intencions és una mostra obligada de respecte als estudiants perquè, com va dir Freire:

Respectar els educands, però, no vol dir mentir sobre els meus somnis, dir-los amb paraules o gestos o pràctiques que l'espai de l'escola és un lloc "sagrat" on només s'estudia, i estudiar no té res a veure amb el que passa en el món de fora [...] respectar significa, d'una banda, donar-los testimoni de la meua elecció, per l'altra, mostrar altres possibilitats d'opció mentre els ensenye, no importa què.

Freire, 1993, pàg. 74.

Amb aquesta intenció descriuré a continuació la meua peculiar visió de la formació inicial dels mestres i les mestres, recorrent a un doble artifici. Primerament assenyalaré les necessitats que, des del meu punt de vista, han d'atendre en aquesta formació inicial. Advertisc que l'exposició no serà gens original, ja que es dóna suport, més que en la meua experiència, en els arguments exposats per autors significatius en l'àmbit educatiu. D'altra banda, donaré compte de les meues certeses sobre l'educació. Aquests convenciments, de manera conscient o inconscient, orienten la meua pròpia pràctica com a formador de docents. Les meus certeses són escasses, però intentaré allargar-les fins a formar un decàleg; ho faré amb més precisió de la que exigeix el diccionari, que no obliga que siguen deu els enunciats, però sense pretendre que tinguen el caràcter bàsic que la definició de

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

decàleg estableix.

Necessitats en la formació inicial del professorat

És ja clàssica en el nostre àmbit la distinció que enunciara Ángel Pérez (1992) entre models de formació del professorat, generats a partir de les diferents formes de concebre la seua funció:

- El model acadèmic considera que educadors i educadores són especialistes en determinades disciplines i que la seua funció és posar en contacte l'alumnat amb la ciència i amb la cultura. És per això que en la seua formació el més important siga, en primer lloc, consolidar un domini penetrant i extens de les disciplines que han d'ensenyar i de les tècniques més eficaces per a la transmissió d'aquestes.
- El model tecnològic, per la seua banda, imagina el docent com un tècnic preparat, que ha d'administrar amb eficàcia els mètodes i les tècniques que determinen les ciències de l'educació i transmetre fidelment el que preceptuen les normatives. Amb aquesta finalitat, la formació del professorat ha d'avalar el coneixement d'aquestes teories i prescripcions i facilitar tant una exercitació real com simulada en les competències i habilitats esmentades d'administració de mètodes i tècniques.
- El model pràctic veu el professorat com artesans que han d'ajudar a modelar la personalitat de l'alumnat i considera que les qualitats centrals dels i de les docents són la vocació, la creativitat i l'experiència pràctica. Per aquest motiu la formació haja d'emfatitzar el contacte amb la pràctica i la socialització professional obtinguda a través de la relació amb el professorat experimentat, a més de l'adaptació als requeriments dels contextos concrets.
- El model més congruent en la formació del professorat, des del nostre punt de vista, és el crític, que concep el docent com un intel·lectual transformador, segons la conceptualització d'Henry Giroux (1990). Per això ens detindrem una mica més en els supòsits que estiguen en la base d'aquesta caracterització dels educadors i educadores.

Des d'aquest model crític es considera que el professorat no només transmet cultura, sinó que també la viu i la crea, no es tracta, doncs, de simples tècnics transmissors sinó d'agents culturals, pensadors actius. L'acceptació d'aquesta premissa té conseqüències molt rellevants, ja que ens porta a afirmar la unió de teoria i pràctica, de pensament i acció. Es comprén, doncs, la necessitat de reflexionar sobre la pròpia pràctica, d'investigar i generar coneixement pràctic des

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

de l’acció educativa. Per tant, la tasca del professorat no es pot concebre com senzillament instrumental, sinó intel·lectual, el que significa que disposa d’importants marges d’autonomia en el seu treball i ha de responsabilitzar-se no només de la metodologia o l’organització didàctica que es requereix en una situació educativa, sinó també dels objectius que persegueix el procés d’ensenyament-aprenentatge, així com de l’anàlisi de les condicions en què aquest es realitza. Els fins i no només els mitjans estan en l’àmbit de la seua competència.

Els mestres i les mestres crítics són professionals conscients de les funcions socials i polítiques de l’educació i no defugen aquesta realitat. Es tracta, per tant, de persones compromeses políticament i èticament que persegueixen la formació d’una consciència autònoma en el seu alumnat i que promouen l’emancipació personal i social d’aquest. Per aquesta raó, són també conscients del seu propi capital cultural, de la seua adscripció social, del seu sexe i de la seua pertinença ètnica i que aquestes característiques influeixen en la seua percepció del món, en el seu pensament i acció.

Xavier Besalú (2004) afirma que la formació d’aquest professorat crític hauria de contemplar els següents eixos:

1. Un bagatge cultural ampli i sòlid i un interés actiu per conéixer l’actualitat, perquè puga realitzar a

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

partir d’aquest bagatge una rigorosa anàlisi crítica del context i del món.

2. El desenvolupament de la capacitat de reflexionar críticament sobre la pràctica. Amb aquesta eina es donaran a conèixer els supòsits ideològics i les conseqüències de les pràctiques

Institut Paulo Freire de Espanya ·
https://www.rizoma-freireano.org/la-formacio-inicial-dels-mestres-i-de-les-mestres-en-temps-dinquietud-una-reflexio-personal/ ·
Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

educatives i de les formes concretes en què es plasmen (planificació, organització, avaluació, etc.) I es farà possible l'autonomia professional per a programar, desenvolupar i avaluar la intervenció educativa.

3. La posada en pràctica de les

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

actituds que constitueixen l'intel·lectual transformador, especialment l'actitud crítica, de recerca i millora de les pròpies pràctiques, el compromís ètic i polític amb l'educació, amb l'alumnat i amb la societat, i el treball cooperatiu.

Margarita Bartolomé (1995), en l'última dècada del passat segle, basant-se en investigacions en què es realitza un diagnòstic sòlid de la realitat escolar, va

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

proposar una classificació de les necessitats formatives del professorat en relació a l'educació multicultural o intercultural (la denominació de l'educació que acull la diversitat cultural no és homogènia, però la discussió sobre aquest tema no és el propòsit d'aquest text) en quatre tipus diferenciats. Em recolzaré en aquesta per a exposar la que sostinc, estenent el seu àmbit al de l'educació considerada d'una manera global.

El primer tipus de necessitats sorgeix de la complexitat del context en què es produeixen els processos d'ensenyament-aprenentatge. L'escola està inserida en un temps i en una societat determinada i això genera necessitats formatives al professorat que ha de desenvolupar la seua vida laboral en aquesta escola. Per això la formació dels mestres i les mestres exigeix la comprensió de les dimensions socials i polítiques de l'educació i dels factors que la determinen en aquest moment, com poden ser, per exemple, les tecnologies de la informació i la comunicació que no únicament s'utilitzen a l'escola, sinó que constitueixen un element fonamental de socialització del nostre alumnat. D'altra banda, cal conéixer les variables essencials que acompanyen al nostre alumnat i condicionen la seua presència escolar: les minories ètniques, la perspectiva de gènere en educació, les polítiques d'inclusió,...

La segona classe de necessitats arranca de la posició que el professorat adopta davant diverses qüestions que travessen el fet educatiu, en altres paraules, l'educador o educadora precisa reflexionar sobre la seua pròpia pràctica, sobre la seua actuació concreta i analitzar el model educatiu que està promovent. Ací se situarien els processos d'autoreflexió del professorat, l'anàlisi del currículum ocult, la formació sociopolítica del professorat que faça possible una anàlisi crítica dels propis plantejaments, etc.

Un altre tipus de necessitats estan relacionades amb el desenvolupament d'actituds i valors favorables a una opció educativa que podria qualificar-se com humanitzadora i alliberadora, doncs busca promoure l'autonomia dels discents, el reconeixement de la seua diversitat i la garantia de l'equitat en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Per això el futur professorat ha de conéixer què és l'enfocament socioafectiu (viure situacions de discriminació en la pròpia pell per a donar-hi un tractament educatiu), participar en dinàmiques que faciliten la vivència de situacions en les quals se susciten dilemes, conéixer elements clau de les diferents cultures presents a l'escola (costums, formes de vida, models de socialització, etc.), servir-se de l'educació experiencial que suposa l'aprenentatge-servei en el qual s'uneix el compromís social amb l'aprenentatge, que, a més de

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

generar bons ciutadans i ciutadanes, capaços de transformar la realitat, proporciona sentit al que s'estudia. Ací s'inclouran també processos i mecanismes de desenvolupament de l'autoconcepte docent i de la seua autoestima com a educadors i educadores.

L'últim tipus de necessitats està relacionat amb l'adquisició de competències que podrien denominar-se com pròpiament pedagògiques. En aquest tipus se situen les competències diagnòstiques per a analitzar la realitat, les competències per a l'elaboració de dissenys curriculars que integren el respecte a la diversitat i la promoció de la igualtat en els processos d'ensenyament-aprenentatge que es desenvolupen en les diferents matèries i activitats curriculars, les estratègies necessàries per a generar ambients que propicien l'aprenentatge dialògic i experiencial, les habilitats didàctiques necessàries per a propiciar accions en què es desaprenga la discriminació o en les quals s'evite la competitivitat, el desenvolupament i la potenciació de processos comunicatius interactius, la capacitació per al desenvolupament d'una acció tutorial que facilite la construcció identitària, especialment en l'alumnat procedent de minories ètniques, la utilització d'estratègies organitzatives propiciadores de la cooperació i de la col·laboració entre iguals i competències per a potenciar no només una bona relació de l'escola amb les famílies, sinó per a donar suport a la participació de la comunitat educativa en les decisions sobre el projecte educatiu de l'escola.

La satisfacció d'aquests tipus de necessitats formatives s'ha de realitzar tenint en compte, com diu Gimeno (2010, pàg. 83) que la formació inicial del professorat, *encara que hem de donar-hi la importància que mereix, en el millor dels casos només representa un primer pas en el camí de recerca i consecució d'una sòlida professional docent, per a desenvolupar una bona pràctica*. Un primer pas d'un procés, com afirma el propi Gimeno, que no acabarà mai (o no hauria de fer-ho). En qualsevol cas, és el moment d'assentar una eficaç socialització professional, fonamentada en el coneixement crític.

En el moment actual ens trobem amb els nous plans d'estudi que preveu l'Espai Europeu d'Educació Superior, més freqüentment al·ludit com "pla Bolonya". El procés d'elaboració dels plans d'estudi ha estat més que discutible i alguns autors, com Viñao (2010), sostenen que per part de l'administració educativa i sense cap explicació, s'ha passat d'una posició reglamentista i ordenancista a una altra, en la qual, partint de zero, el Ministeri d'Educació es renta les mans; l'autonomia universitària no ha suposat, per tant, una oportunitat d'enriquiment pedagògic i cultural per al professorat i l'alumnat sinó més aviat una excusa del Ministeri

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

d'Educació per a encobrir la seua falta d'iniciativa i de responsabilitat. Si a això afegim el corporativisme, ingredient freqüent en les reformes dels plans d'estudi, el diagnòstic inicial no convida, precisament, l'optimisme en els pronòstics sobre com serà la formació inicial del professorat que s'aconseguisca.

En aquest escenari és difícil, però inevitable, recordar els sabers necessaris per a la pràctica educativa que va enunciar Freire (1997): l'aprehensió de la realitat, la politicitat de la pràctica educativa i, per tant, la seua incapacitat de ser neutral (ningú pot estar en el món amb les mans enguantades), la convicció que la història és possibilitat i no determinació, l'exigència de veure l'educació com una forma d'intervenció en el món i el reconeixement que és ideològica.

Per tant, en aquest context de la tan anomenada crisi i de Bolonya, d'atac a l'Estat de Benestar, de retrocés de la democràcia, és urgent la reincorporació del concepte de compromís social en la formació del professorat, assetjat ara, a més, per polèmiques nominalistes i per la limitació de les visions generals per a comprendre la societat, l'educació o el sentit i les finalitats del seu treball. Per això cal recordar que tenim al nostre abast eines molt útils de les quals caldrà servir-se-: el treball amb els textos (la lectura és la font fonamental en la formació del professorat), la inclusió d'elements de democràcia escolar a les nostres aules universitàries -un valuós exemple el podem trobar en l'assignatura *Didàctica del Català*, de la professora Consol Aguilar, de la Universitat Jaume I [Aguilar, Consol; Arroyo, Alayn; Cremades, Irene; Mejías, Marta; Roig, Guillem i Torrego, Luis, 2010], en què ella i el seu alumnat se serveixen de l'assemblea per a la presa de decisions i dels diaris dialògics com a recurs de treball-, la construcció de xarxes comunicatives, l'entrada dels moviments i organitzacions socials i educatives a les nostres classes... El mestre de Barbiana (Milani, 2004, pàg. 172) era conscient de l'exigència d'aquesta tasca, que ens implica i ens converteix no només com a professionals, sinó com a persones:

Sovint em pregunten els amics com faig per portar l'escola. Insisteixen que escriga un mètode, que els precise els programes, les matèries, la tècnica didàctica. Equivoquen la pregunta. No haurien de preocupar-se de com s'ha de fer per fer escola, sinó de com s'ha de ser per a poder fer-la.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Un decàleg de certeses educatives

Com vaig indicar en les primeres línies, expose ací un catàleg de certeses que constitueixen els meus escassos coneixements clars i assegurances sobre el procés educatiu. Per això he hagut d'estirar les meues certeses, ja que aquest exercici m'ha permés constatar que en educació tinc més preguntes que respostes. Però iniciem ja l'anunciat decàleg.

1. La primera certesa, paradoxalment, és la incertesa. El treball dels mestres i les mestres està marcat per la incertesa, per la inseguretat, per la ignorància en certa manera. Això no és així en altres professions: l'enginyer que projecta una carretera sap que utilitzant determinats materials, veurà feta realitat aquesta carretera que va idear. Però nosaltres treballem amb uns materials d'una importància i d'una subtilesa extraordinàries: emocions, sentiments, actituds, valors, idees… Qui s'atreveix a proclamar el professional que els sap utilitzar? Els especialistes de l'automòbil són capaços de predir, sabent la massa i la velocitat d'un cotxe, la força necessària per a desaccelerar fins al repòs i, el més meritori, poden explicar-m'ho a mi de manera fàcil. I si s'aplica a la realitat, aquesta explicació es mostrarà veritable, invariablement veritable. Però una resposta meua a un comentari d'un dels meus estudiants de Magisteri, unes paraules d'alé a la tasca realitzada per una estudiant, tenen com a resposta, en un cas, la indiferència, en un altre la reacció positiva i, de vegades, el desànim o l'escepticisme.

No hi ha lleis. La tasca d'educadors i educadores està marcada per la indeterminació de les situacions que se susciten en el curs del treball docent. Tot i que aquesta és una característica que sembla acceptada, tant les polítiques de formació com el debat pedagògic tanquen els ulls a aquesta complexitat de l'activitat docent i les seues respostes al problema oscil·len entre el tecnicisme i la improvisació. Per la nostra part, tot i no saber el destí de la feina que realitzem, tot i la incertesa que envolta la nostra acció i a la complexitat d'aquesta, no podem deixar de seleccionar els millors ingredients, de posar amor en el que fem, de construir tant i tan bé com puguem, sobretot amb les accions més petites i amb els gestos més imperceptibles, tot i saber que aquest component no serà suficient per si mateix.

2. Els xiquets i les xiquetes que estan a l'escola són moguts i el ritme que es desenvolupa en un col·legi és viu, amb multitud de tasques. I no obstant això, ens cal la lentitud. Necessitem aturar, observar, aprendre del que l'alumnat ens ensenya.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Avui tot té data de caducitat, perquè tot tendeix a ser efímer, a convertir-se en mercaderia, en objecte de consum. En la societat neoliberal tot es conta i això ha arribat a l'escola: cal omplir fitxes didàctiques, fer un determinat nombre de problemes, ajustar-se a l'horari… El nostre alumnat s'ha convertit en deixeble de la pressa, que és la que ens condueix també al professorat. No obstant això, cal parar de tant en tant i assaborir lentament la bellesa de l'educació, aturant-nos a contemplar la seua grandesa. El passat estiu, en creuar un parc proper a ma casa, veia una xiqueta llegint, lliurada a aquesta activitat de la lectura. Recorde haver-me parat a contemplar l'escena d'aquesta xiqueta llegint pel pur plaer de llegir i pensar que havia trobat una imatge que mostra l'esplendor de l'educació.

3. Els mestres i les mestres són persones que perllonguen la seua infància. El mestre que sóc avui és, en realitat, el xiquet que vaig ser. Els xiquets raonen, però senten molt més, viuen al territori de la infància. Quan entre a classe, en moltes ocasions, necessite sentir: més que la raó necessite el cor. Tolstoi, més conegut per la seua faceta d'escriptor que per la de pedagog llibertari, deia que a un cec li van voler explicar com era el color blanc i li deien: *és com la llet, ¿es beu el color blanc?*, Va preguntar ell, *és com la neu*, li va dir una altra persona, *¿llavors és fred el color blanc?*, va seguir preguntant el cec, *és com el paper*, va intervenir una altra veu, *¿cruix el color blanc?*, va dir el cec. Hi ha coses com el mal de queixal, l'amor o la complicitat amb un alumne o amb una alumna que no se saben què són si no es viuen.

Per això em sembla sempre tan reveladora la lectura de Paulo Freire quan es refereix a l'educació. Les seues argumentacions se satisfan de referències als somnis, a la utopia, a una intensa sensibilitat que és el teixit mateix de l'educació. Que lluny de les definicions abstractes d'educació tan de moda en aquest món competitiu, quina diferència amb les empobridores i fredes indicacions educatives de les persones que defensen aquest món de la rendibilitat i l'eficàcia. Si l'educació fos aquesta cosa pàl·lida i abstracta que s'endevina després de les seues paraules, els bons docents eixirien corrent espaordits.

4. Un mestre, una mestra, han de saber distingir entre la persona i l'acció. Xiquets i xiquetes poden acceptar una sanció si és sentida, mesurada i raonada. El que no accepten mai és la humiliació. Conta Santos Guerra (2008) que una mestra d'educació infantil, de les que quan un xiquet fa malament alguna cosa flexiona les cames per a posar-se a l'altura de l'implicat i mirar-lo de fit a fit, ho explicava molt bé: no és el mateix dir-li a una criatura "ets lleig", que dir-li "has fet una cosa lletja…" com deixant clar, encara que no es diga res, que el xiquet entenga… "tu,

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

que ets tan guapo”.

5. Sóc pessimista. Crec que qualsevol persona que mire el diari, als informatius, en aquest món en què vivim, si té un mínim de lucidesa, s’adona que hi ha coses terribles : cent milions de xiquets i xiquetes que no van a l’ escola, una educació que no serveix per aconseguir no ja un món més just, sinó una mínima igualtat d’oportunitats. I si mires al nostre entorn més proper, el panorama és ombrívol : sosté Federico Mayor Zaragoza que la democràcia no es pot limitar a comptar a les persones cada quatre anys, sinó que per ser-ho ha de tenir en compte el que diuen aquestes persones. Però no ho fa. Es rescaten bancs, es redueix el professorat, es retallen les oportunitats de futur de les persones i amb l’excusa de la crisi ens hem oblidat de la realitat del canvi climàtic. Si després de despertar engegues la ràdio, les notícies que pots escoltar provocaran no ja el desassossec, sinó la por davant d’una realitat que amenaça. Un té el deure moral de ser pessimista, cal negar aquest món i aquesta educació. És la nostra tasca com a mestres : anar contra corrent, negar aquesta realitat.

6. No obstant això, l’educació és una tasca intrínsecament optimista perquè part del pressupost que la persona pot aprendre, pot millorar, i també sap que és imprescindible per al desenvolupament de les persones i les societats… L’educació és, sobretot, comunicació i la comunicació ens proporciona oportunitats de coneixement, de desenvolupament. Savater (1997) diu que sense optimisme podem ser bons domadors, però no bons educadors. És tan consubstancial l’optimisme per a l’educació com mullar-se per a qui va a nadar. Freire (1993) ho anota amb més contundència: l’esperança és una necessitat ontològica. Si ens ancorem en el pessimisme, aquest ens desmobilitzarà i ens farà caure en un fatalisme inert. I hi ha brots socials i educatius que ens ajuden a lluitar contra aquest immobilisme submís: el moviment 15M constitueix un exemple digne i reconfortant. Per això i perquè sóc conscient que l’esperança per si sola no és suficient, però és imprescindible, puc afirmar: sóc educador, per tant sóc optimista.

7. Els mestres i les mestres tenim prou sort: no tenim gaire probabilitat d’experimentar grans èxits. Quan parle ací d’èxit, ho faig en les accepcions més utilitzades: l’ascens a la posició social, l’obtenció de substanciosos guanys econòmics o la irrupció de la fama en la nostra vida. No obstant això, cal prevenir-se contra els perills de l’èxit o dels diners, que ve a ser gairebé el mateix. L’èxit, que és bastant fàcil d’aconseguir (només cal eixir un parell de vegades a la tele), és una de les drogues més addictives que hi ha. El veritable èxit, però, està a l’abast de qualsevol mestre o mestra, ja que consisteix a viure i fer les coses per gust, com

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

la criatura que juga sola, pel sol plaer de jugar, sense necessitat que ningú la contemple o l'admire. Fer, com ella, les coses pel gust de fer-les. Tornar al que els teòrics del decreixement, eixe projecte tan assenyat, anomenen la simplicitat voluntària: reduir la dependència respecte als diners, al consum i la velocitat. Per a advertir d'aquest perill de què parle, només cal tenir en compte que una persona sàvia es recupera de seguida d'un fracàs, però un imbècil no es recupera mai d'un èxit.

8. Sense utopia no hi ha progrés i crec profundament en la força transformadora de l'escola. Per això tinc una llarga llista de decisions atrevides que haurem de prendre. Per exemple: haurem de convertir els xiquets i les xiquetes en mestres els uns dels altres; haurem d'acabar amb els horaris establerts segons una ridícula parcel·lació d'assignatures; haurem d'obrir els espais escolars, perquè no té gaire sentit tancar tantes persones en un aula durant moltes hores perquè totes facen sempre el mateix; haurem de fer que les famílies siguen partícips de les decisions educatives, de construir el nostre projecte d'escola com a obra de la comunitat educativa. (Recorde una recent conversa en un col·legi, en la qual mentre jo sostenia el dret a la participació de les famílies, una mestra s'oposava a les meues afirmacions el seu caràcter d'experta, de tècnica en educació per a negar la capacitat de presa de decisions de les famílies. En un moment donat em va llançar el que va creure que era l'argument definitiu: *Em fique jo en com cuinen les llenties?Doncs que no es fiquen en el que jo faig a classe*). En fi, haurem de perdre aquesta idea tan nociva que converteix cada docent en el rei de l'escola i cada aula en un feu personal i reivindicar el dret de l'alumnat a ser educat en el principi d'igualtat de les diferències.

9. Sóc formador de futurs mestres i futures mestres i per aquesta condició albergue un somni: la d'aportar un granet de sorra al fet que sorgisca una generació de docents que eduquen per a la desobediència. La nostra tradició educativa es basa en l'obediència com a element medul·lar, fins al punt que es considera que la persona ben educada és aquella que és obedient, que reprodueix el que li han inculcat. Però l'educació no és això, com repeteix insistentment José Luis Sampedro en les últimes entrevistes que li han realitzat. L'educació és la formació d'éssers humans complets i per a això es necessita la formació del pensament lliure, perquè les persones visquen la seua pròpia vida i eviten reproduir el que altres han pensat per elles. I aquesta és una qüestió central en l'actual fase del sistema capitalista que estem vivint. Necessitem aquesta resposta davant el conformisme i l'obediència cega, davant la síndrome d'insolidaritat dòcilment adquirida, que va

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

denunciar Mario Benedetti (1990) fa ja més de dues dècades. També la necessitem per a evitar el domini d'uns pocs que determinen les condicions de vida de la majoria de la població. En la nostra societat, caracteritzada per l'imperi del que diuen els mercats-acabe d'escoltar Pilar del Río, la vídua de José Saramago, la recomanació que no es diga que manen els mercats, que s'assenyale que són els mercaders els que ens governen; convé no mitificar ni despersonalitzar-los, no els atorguem aquesta grandesa: darrere dels mercats hi ha persones de carn i os-, cal una resposta. Avui continua sent urgent atendre la pregunta i desmuntar la resposta que plantejà Jares (2001, pàg. 101): *Com és possible que un grup minoritari de persones controlen tota la societat?La resposta a la qual s'arriba és senzillament demolidora: només amb la col·laboració o complicitat d'aquesta majoria.* I aquesta majoria està condicionada per aquest succedani de democràcia, per la manipulació dels mitjans de comunicació… i per l'educació. En l'actual estat de coses, amb un poder que compromet el futur del planeta i de les futures generacions, que empobreix la vida humana, l'abandonament de la passivitat constitueix un clamorós deure educatiu. La desobediència, com assenyala Milgram (1980), és un conflicte entre consciència i autoritat, o entre l'imperatiu ètic i el poder, i per això cal preparar les persones per a la confrontació crítica, per al plantejament i la defensa d'alternatives humanitzadores.

10. Tancaré la meua llista de certeses amb una expressió d'estima. Com diu José Antonio Marina (2004), a les persones adultes ens envaeix moltes vegades el desànim davant del futur, un cert cansament del per venir. Llavors nosaltres hauríem de recordar el que som: un mestre o una mestra, que és el professional de l'esperança, l'incansable, humil i magnífic cuidador del futur. Amb la mateixa tenacitat amb què l'arbre floreix a la primavera, el mestre tornarà a ensenyar que dos per dos són quatre. Per això, simplement per això, hem d'estar orgullosos/es de ser mestres o mestres.

Referències

Aguilar, Consol, Arroyo, Alayn, Cremades, Irene, Mejías, Marta, Roig, Guillem i Torrego, Luis (2010). El barret de copa alta on tot és possible: una experiència de diaris dialògics a l'aula virtual en la formació de mestres. *Quaderns d'Educació Contínua*, 24, 133-154.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Bartolomé, Margarita (1995). L'escola multicultural: del diagnòstic a una proposta de canvi. *Revista d'Educació, 377*, 75-127.

Benedetti, Mario (1990, 9 de octubre). Eclipse de la solidaridad. *El País*.

Besalú, Xavier (2004). La formación inicial en interculturalidad. En Jordán, José Antonio; Besalú, Xavier; Bartolomé, Margarita; Aguado, Teresa; Moreno, Concha y Sanz, Marta, *La formación del profesorado en Educación Intercultural*(pàgs. 49-92). Madrid: Los Libros de la Catarata- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

Gimeno, José (2010). Lo que se ha hecho en nombre de Bolonia en la Formación del Profesorado. *Cuadernos de Pedagogía, 398*, 82-86.

Giroux, Henry A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.

Giroux, Henry y McLaren, Peter (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño i Dávila.

Jarés, Xesús R. (2001). ¿Educar para la desobediencia? En Etxeberria, Xabier (Dir.), *Enfoques de la desobediencia civil*(pp. 97-120). Bilbao: Universidad de Deusto.

Marina, José Antonio (2004). *Manifiesto del maestro*. Recuperat de *Manifiesto del maestro*.

Milani, Lorenzo (2004). *Experiencias pastorales*. Madrid: Biblioteca d'Autors Cristians.

Milgram, Stanley (1980). *Obediencia a la autoridad. Un punto de vista experimental*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Pérez, Ángel (1992). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. En Gimeno, José y Pérez, Ángel, *Comprender y transformar la enseñanza*(pp. 398-429). Morata: Madrid.

Puelles, Manuel de (2008). La escuela pública, una escuela de todos. *Documentos*

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

para el debate. Recuperat de *Documentos para el debate*.

Santos Guerra, Miguel Ángel (2008). *La pedagogía contra Frankenstein*. Barcelona: Graó.

Savater, Fernando (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Viñao, Antonio (2010). El grado de Pedagogía: entre la realidad y el deseo. *Cuadernos de Pedagogía, 398*, 87-90.

Traducció: Joaquin Martinez Ortiz

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual