La formación inicial de maestros y maestras en tiempos de zozobra. Una reflexión personal

Luis Torrego Egido
Departamento de Pedagogía
Universidad de Valladolid
Escuela Universitaria de Magisterio, Plaza de Colmenares, 1 40001 Segovia
Teléfono: 921 112200 ; 921 112294 Fax: 921 112201

Resumen

En este texto el autor reflexiona, desde su propia perspectiva y desde el inquietante momento social y educativo, sobre la formación inicial de maestros y maestras. Señala, en primer lugar, las necesidades que han de ser satisfechas en esa formación inicial y el modelo de profesorado que se requiere, ajeno a la indiferencia. En una segunda parte, el autor expone un decálogo de certezas personales sobre la educación surgido desde su propia práctica. Las certezas enunciadas guían, de modo consciente o no, su quehacer educativo.

Palabras clave

Formación inicial del profesorado, modelos de formación, Espacio Europeo de Educación Superior, educación para la desobediencia.

Introducción

Escribo estas líneas pocas fechas antes de que comience el curso en la Escuela Universitaria en la que trabajo. Dentro de pocos días conoceré a mis alumnos y alumnas que van a empezar sus estudios de Magisterio. Y sin embargo, esa situación que siempre ha generado en mí ilusión viene acompañada de nubarrones. No hay más que encender la radio o echar un vistazo al periódico que tengo al lado.

Asisto con mucha inquietud al progresivo desmantelamiento de la escuela pública, a ese ataque sistemático contra el proyecto de la modernidad que permitió que se comenzase a concretar la aspiración de una sociedad vertebrada por la equidad. Fue la escuela pública la que alfabetizó a toda la población, la que hizo posible el logro lento, pero formidable de la escolarización. Lo dice bien claro Manuel de Puelles (2008), al señalar que no fue cosa de las órdenes religiosas, ni de la iniciativa privada ni de los mercados, ese dios oscuro que todo lo rige y exige

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

sacrificios continuos. No puede concebirse siquiera que actuarán en pro de ese fin.

En la bandeja de entrada de mi cuenta de correo electrónico tengo una carta escrita por Pedro Sáez, profesor de un instituto de Móstoles. Los trece folios de extensión de la carta, dirigida a la presidenta de la Comunidad de Madrid, muestran con una extraordinaria claridad de argumentos la riqueza de la educación y la pobreza moral de quien la ataca. Y frente al vértigo de la injusticia que denuncia Pedro Sáez ha crecido en mí también la convicción de que necesitamos educadores y educadoras como él muestra ser en este texto, atravesado por la implicación y el lúcido análisis de la realidad social, por el amor por su tarea.

Por eso alienta en mí la ineludible necesidad de contribuir a preparar docentes que, tal y como señalan Giroux y McLaren (1998), funcionen profesionalmente como intelectuales, apoyándose en una formación ligada a la transformación crítica de la escuela y, por extensión, de la sociedad en su conjunto. Esta declaración de intenciones es una muestra obligada de respeto a los estudiantes porque, como dijera Freire:

Respetar a los educandos, sin embargo, no significa mentirles sobre mis sueños, decirles con palabras o gestos o prácticas que el espacio de la escuela es un lugar "sagrado" donde solamente se estudia, y estudiar no tiene nada que ver con lo que ocurre en el mundo de afuera [...] Respetarlos significa, por un lado, darles testimonio de mi elección; por el otro, mostrarles otras posibilidades de opción mientras les enseño, no importa qué.

(Freire, 1993, p. 74).

Con esa intención esbozaré a continuación mi peculiar visión de la formación inicial de maestros y maestras, recurriendo a un doble artificio. Primeramente señalaré las necesidades que, desde mi punto de vista, tienen que atenderse en esa formación inicial. Advierto que la exposición no será nada original, pues se apoya, más que en mi experiencia, en los argumentos expuestos por autores significativos en el ámbito educativo. Por otro lado, daré cuenta de mis certezas sobre la educación. Estos convencimientos, de modo consciente o inconsciente, orientan mi propia práctica como formador de docentes. Mis certezas son escasas, pero intentaré alargarlas hasta formar un decálogo; lo haré con mayor precisión de la que exige el diccionario, que no obliga a que sean diez los enunciados, pero sin pretender que

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

tengan el carácter básico que la definición de decálogo establece.

Necesidades en la formación inicial del profesorado

Es ya clásica en nuestro ámbito la distinción que enunciara Ángel Pérez (1992) entre modelos de formación del profesorado, generados a partir de las distintas formas de concebir su función:

- El modelo académico considera que educadores y educadoras son especialistas en determinadas disciplinas y que su función es poner en contacto al alumnado con la ciencia y con la cultura. De ahí que en su formación lo más importante sea, en primer lugar, afianzar un dominio penetrante y extenso de las disciplinas que han de enseñar y de las técnicas más eficaces para la transmisión de las mismas.
- El modelo tecnológico, por su parte, imagina al docente como un técnico preparado, que debe administrar con eficacia los métodos y las técnicas que determinan las ciencias de la educación y transmitir fielmente lo que preceptúan las normativas. Con esa finalidad, la formación del profesorado ha de avalar el conocimiento de estas teorías y prescripciones y facilitar tanto una ejercitación real como simulada en las competencias y habilidades citadas de administración de métodos y técnicas.
- El modelo práctico ve al profesorado como artesanos que han de ayudar a modelar la personalidad del alumnado y considera que las cualidades centrales de los y las docentes son la vocación, la creatividad y la experiencia práctica. De ahí que la formación deba enfatizar el contacto con la práctica y la socialización profesional obtenida a través de la relación con el profesorado experimentado, además de la adaptación a los requerimientos de los contextos concretos.
- El modelo más congruente en la formación del profesorado, desde nuestro punto de vista, es el crítico, que concibe al docente como un intelectual transformador, según la conceptualización de Henry Giroux (1990). Por eso nos detendremos un poco más en los supuestos que estén en la base de esta caracterización de los educadores y educadoras.

Desde este modelo crítico se considera que el profesorado no sólo transmite cultura, sino que también la vive y la crea; no se trata, pues, de simples técnicos transmisores sino de agentes culturales, pensadores activos. La aceptación de esta premisa tiene consecuencias muy relevantes, pues nos lleva a afirmar la unión de teoría y práctica, de pensamiento y acción. Se comprende, entonces, la necesidad

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

de reflexionar sobre la propia práctica, de investigar y generar conocimiento práctico desde la acción educativa. Por lo tanto, la tarea del profesorado no puede concebirse como sencillamente instrumental, sino intelectual, lo que significa que dispone de importantes márgenes de autonomía en su trabajo y ha de responsabilizarse no sólo de la metodología o la organización didáctica que se requiere en una situación educativa, sino también de los objetivos que persigue el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como del análisis de las condiciones en que este se realiza. Los fines y no sólo los medios están en el ámbito de su competencia.

Maestros y maestras críticos son profesionales conscientes de las funciones sociales y políticas de la educación y no rehúyen esa realidad. Se trata, por tanto, de personas comprometidas política y éticamente que persiguen la formación de una conciencia autónoma en su alumnado y que promueven la emancipación personal y social del mismo. Por esa razón, son también conscientes de su propio capital cultural, de su adscripción social, de su sexo y de su pertenencia étnica y de que estas características influyen en su percepción del mundo, en su pensamiento y acción.

Xavier Besalú (2004) afirma que la formación de este profesorado crítico debería contemplar los siguientes ejes:

1. Un bagaje cultural amplio y sólido y un interés activo por conocer la actualidad, para

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

que pueda realizar a partir de dicho bagaje un riguroso análisis crítico del contexto y del mundo.

2. El desarrollo de la capacidad de reflexionar críticamente sobre la práctica. Con esa herramienta se desvelarán los supuestos ideológicos y las consecuencias de

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

las prácticas educativas y de las formas concretas en que se plasman (planificación, organización, evaluación, etc.) y se hará posible la autonomía profesional para programar, desarrollar y evaluar la intervención educativa.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

3. La puesta en práctica de las actitudes que constituyen al intelectual transformador, especialmente la actitud crítica, de investigación y mejora de las propias prácticas, el compromiso ético y político con la educación, con el alumnado y con la sociedad, y el

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

trabajo cooperativo.

Margarita Bartolomé (1995), en la última década del pasado siglo, basándose en investigaciones en las que se realiza un diagnóstico sólido de la realidad escolar, propuso una clasificación de las necesidades formativas del profesorado en relación a la educación multicultural o intercultural (la denominación de la educación que acoge la diversidad cultural no es homogénea, pero la discusión sobre ese tema no es el propósito de este texto) en cuatro tipos diferenciados. Me apoyaré en ella para exponer la que sostengo, extendiendo su ámbito al de la educación considerada de un modo global.

El primer tipo de necesidades surge de la complejidad del contexto en el que se producen los procesos de enseñanza-aprendizaje. La escuela está inserta en un tiempo y en una sociedad determinada y ello genera necesidades formativas al profesorado que ha de desarrollar su vida laboral en esa escuela. Por eso la formación de maestros y maestras exige la comprensión de las dimensiones sociales y políticas de la educación y de los factores que la determinan en este momento, como pueden ser, por ejemplo, las tecnologías de la información y la comunicación que no únicamente se utilizan en la escuela, sino que constituyen un elemento fundamental de socialización de nuestro alumnado. Por otra parte, es preciso conocer las variables esenciales que acompañan a nuestro alumnado y condicionan su presencia escolar: las minorías étnicas, la perspectiva de género en educación, las políticas de inclusión,...

La segunda clase de necesidades arranca de la posición que el profesorado adopta ante diversas cuestiones que atraviesan el hecho educativo; en otras palabras, el educador o educadora precisa reflexionar sobre su propia práctica, sobre su actuación concreta y analizar el modelo educativo que está promoviendo. Aquí se situarían los procesos de autorreflexión del profesorado, el análisis del currículum oculto, la formación sociopolítica del profesorado que haga posible un análisis crítico de los propios planteamientos, etc.

Otro tipo de necesidades tienen que ver con el desarrollo de actitudes y valores favorables a una opción educativa que podría calificarse como humanizadora y liberadora, pues busca promover la autonomía de los discentes, el reconocimiento de su diversidad y la garantía de la equidad en los procesos de enseñanza y

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

aprendizaje. Por eso el futuro profesorado ha de conocer qué es el enfoque socioafectivo (vivir situaciones de discriminación en la propia piel para dar a las mismas un tratamiento educativo), participar en dinámicas que faciliten la vivencia de situaciones en las que se suscitan dilemas, conocer elementos clave de las distintas culturas presentes en la escuela (costumbres, modos de vida, modelos de socialización, etc.), servirse de la educación experiencial que supone el aprendizaje-servicio en el que se une el compromiso social con el aprendizaje, que, además de generar buenos ciudadanos y ciudadanas, capaces de transformar la realidad, proporciona sentido a lo que se estudia. Aquí se incluirán también procesos y mecanismos de desarrollo del autoconcepto docente y de su autoestima como educadores y educadoras.

El último tipo de necesidades tiene que ver con la adquisición de competencias que podrían denominarse como propiamente pedagógicas. En este tipo se ubican las competencias diagnósticas para analizar la realidad, las competencias para la elaboración de diseños curriculares que integren el respeto a la diversidad y la promoción de la igualdad en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las distintas materias y actividades curriculares, las estrategias necesarias para generar ambientes que propicien el aprendizaje dialógico y experiencial, las habilidades didácticas precisas para propiciar acciones en las que se desaprenda la discriminación o en las que se evite la competitividad, el desarrollo y la potenciación de procesos comunicativos interactivos, la capacitación para el desarrollo de una acción tutorial que facilite la construcción identitaria, especialmente en el alumnado procedente de minorías étnicas, la utilización de estrategias organizativas propiciadoras de la cooperación y de la colaboración entre iguales y competencias para potenciar no sólo una buena relación de la escuela con las familias, sino para apoyar la participación de la comunidad educativa en las decisiones sobre el proyecto educativo de la escuela.

La satisfacción de estos tipos de necesidades formativas tiene que realizarse teniendo en cuenta, como dice Gimeno (2010, p. 83) que la formación inicial del profesorado, "*aunque debemos darle la importancia que merece, en el mejor de los casos solamente representa un primer paso en el camino de búsqueda y consecución de una sólida profesional docente, para desarrollar una buena práctica*". Un primer paso de un proceso, como afirma el propio Gimeno, que no acabará nunca (o no debería hacerlo). En cualquier caso, es el momento de asentar una eficaz socialización profesional, fundamentada en el conocimiento crítico.

En el momento actual nos encontramos con los nuevos planes de estudio

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

contemplados en el Espacio Europeo de Educación Superior, más frecuentemente aludido como “plan Bolonia”. El proceso de elaboración de los planes de estudio ha sido más que discutible y algunos autores, como Viñao (2010), sostienen que por parte de la administración educativa y sin explicación alguna, se ha pasado de una posición reglamentista y ordenancista a otra, en la que, partiendo de cero, el Ministerio de Educación se lava las manos; la autonomía universitaria no ha supuesto, por tanto, una oportunidad de enriquecimiento pedagógico y cultural para el profesorado y el alumnado sino más bien una excusa del Ministerio de Educación para encubrir su falta de iniciativa y de responsabilidad. Si a ello añadimos el corporativismo, ingrediente frecuente en las reformas de los planes de estudio, el diagnóstico inicial no invita, precisamente, al optimismo en los pronósticos sobre cómo será la formación inicial del profesorado que se consiga.

En este escenario resulta difícil, pero inevitable, recordar los saberes necesarios para la práctica educativa que enunciara Freire (1997): la aprehensión de la realidad, la politicidad de la práctica educativa y, por lo tanto, su incapacidad de ser neutral (nadie puede estar en el mundo con las manos enguantadas), la convicción de que la historia es posibilidad y no determinación, la exigencia de ver la educación como una forma de intervención en el mundo y el reconocimiento de que es ideológica.

Por lo tanto, en este contexto de la tan nombrada crisis y de Bolonia, de ataque al Estado de Bienestar, de retroceso de la democracia, es urgente la reincorporación del concepto de compromiso social en la formación del profesorado, asediado ahora, además, por polémicas nominalistas y por la limitación de las visiones generales para comprender la sociedad, la educación o el sentido y los fines de su trabajo. Por ello es necesario recordar que tenemos a nuestro alcance herramientas muy útiles de las que habrá que servirse: el trabajo con los textos (la lectura es la fuente fundamental en la formación del profesorado), la inclusión de elementos de democracia escolar en nuestras aulas universitarias –un valioso ejemplo lo podemos encontrar en la asignatura *Didàctica del Català*, de la profesora Consol Aguilar, de la Universidad Jaume I [Aguilar, Consol; Arroyo, Alayn; Cremades, Irene; Mejías, Marta; Roig, Guillermo y Torrego, Luis, 2010], en la que ella y su alumnado se sirven de la asamblea para la toma de decisiones y de los diarios dialógicos como recurso de trabajo-, la construcción de redes comunicativas, la entrada de los movimientos y organizaciones sociales y educativas en nuestras clases… El maestro de Barbiana (Milani, 2004, p. 172) era consciente de la exigencia de esta tarea, que nos implica y nos constituye no sólo como profesionales, sino como personas:

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Con frecuencia me preguntan los amigos cómo hago para llevar la escuela. Insisten en que escriba un método, que les precise los programas, las materias, la técnica didáctica. Equivocan la pregunta. No deberían preocuparse de cómo hay que hacer para dar escuela, sino de cómo hay que ser para poder darla.

Un decálogo de certezas educativas

Como indiqué en las primeras líneas, expongo aquí un catálogo de certezas que constituyen mis escasos conocimientos claros y seguros sobre el proceso educativo. Para ello he tenido que estirar mis certidumbres, pues este ejercicio me ha permitido constatar que en educación tengo más preguntas que respuestas. Pero iniciemos ya el anunciado decálogo.

1. La primera certeza, paradójicamente, es la incerteza. El trabajo de maestros y maestras está marcado por la incertidumbre, por la inseguridad, por la ignorancia en cierto modo. Esto no es así en otras profesiones: el ingeniero que proyecta una carretera sabe que empleando determinados materiales, verá hecha realidad esa carretera que ideó. Pero nosotros trabajamos con unos materiales de una importancia y de una sutileza extraordinarias: emociones, sentimientos, actitudes, valores, ideas… ¿Quién se atreve a proclamarse el profesional que los sabe manejar? Los especialistas del automóvil son capaces de predecir, sabiendo la masa y la velocidad de un coche, la fuerza necesaria para desacelerarlo hasta el reposo y, lo más meritorio, pueden explicármelo a mí de manera fácil. Y si se aplica a la realidad, esa explicación se mostrará verdadera, invariablemente verdadera. Pero una respuesta mía a un comentario de uno de mis estudiantes de Magisterio, unas palabras de aliento a la tarea realizada por una estudiante, tienen como respuesta, en un caso, la indiferencia, en otro la reacción positiva y, en ocasiones, el desaliento o el escepticismo.

No hay leyes. La tarea de educadores y educadoras está marcada por la indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del trabajo docente. Pese a que esta es una característica que parece aceptada, tanto las políticas de formación como el debate pedagógico cierran los ojos a esa complejidad de la actividad docente y sus respuestas al problema oscilan entre el tecnicismo y la improvisación. Por nuestra parte, pese a no saber el destino del trabajo que realizamos, pese a la incertidumbre que rodea nuestra acción y a la complejidad de la misma, no podemos dejar de seleccionar los mejores ingredientes, de poner amor en lo que hacemos, de construir tanto y tan bien como podamos, sobre todo con las

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

acciones más pequeñas y con los gestos más imperceptibles, aun sabiendo que ese componente no será suficiente por sí mismo.

2. Los niños y niñas que están en la escuela son movidos y el ritmo que se desarrolla en un colegio es vivo, con multitud de tareas. Y sin embargo, precisamos de la lentitud. Necesitamos parar, observar, aprender de lo que el alumnado nos enseña.

Hoy todo tiene fecha de caducidad, porque todo tiende a ser efímero, a convertirse en mercancía, en objeto de consumo. En la sociedad neoliberal todo se cuenta y eso ha llegado a la escuela: hay que rellenar fichas didácticas, hacer un determinado número de problemas, ajustarse al horario… Nuestro alumnado se ha convertido en discípulo de la prisa, que es la que nos conduce también al profesorado. Sin embargo, hay que parar de vez en cuando y saborear lentamente la belleza de la educación, deteniéndonos a contemplar su grandeza. El pasado verano, al cruzar un parque cercano a mi casa, veía a una niña leyendo, entregada a esa actividad de la lectura. Recuerdo haberme parado a contemplar la escena de esa niña leyendo por el puro placer de leer y pensar que había encontrado una imagen que muestra el esplendor de la educación.

3. Los maestros y las maestras son personas que prolongan su infancia. El maestro que soy hoy es, en realidad, el niño que fui. Los niños razonan, pero sienten mucho más, viven en el territorio de la infancia. Cuando entro en clase, en muchas ocasiones, necesito sentir: más que la razón necesito el corazón. Tolstoi, más conocido por su faceta de escritor que por la de pedagogo libertario, decía que a un ciego le quisieron explicar cómo era el color blanco y le decían: *es como la leche*; *¿se bebe el color blanco?*, preguntó él; *es como la nieve*, le dijo otra persona; *¿entonces es frío el color blanco?,* siguió preguntando el ciego; *es como el papel*, intervino otra voz; *¿cruje el color blanco*?, dijo el ciego. Hay cosas como el dolor de muelas, el amor o la complicidad con un alumno o con una alumna que no se saben qué son si no se viven.

Por eso me parece siempre tan reveladora la lectura de Paulo Freire cuando se refiere a la educación. Sus argumentaciones se colman de referencias a los sueños, a la utopía, a una intensa sensibilidad que es el tejido mismo de la educación. Qué lejos de las definiciones abstractas de educación tan en boga en este mundo competitivo, qué diferencia con las empobrecedoras y frías indicaciones educativas de las personas que defienden este mundo de la rentabilidad y la eficacia. Si la educación fuera esa cosa pálida y abstracta que se adivina tras sus palabras, los

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

buenos docentes saldrían corriendo despavoridos.

4. Un maestro, una maestra, tienen que saber distinguir entre la persona y la acción. Niños y niñas pueden aceptar una sanción si es sentida, mesurada y razonada. Lo que no aceptan nunca es la humillación. Cuenta Santos Guerra (2008) que una maestra de educación infantil, de las que cuando un niño hace algo mal hecho flexiona las piernas para ponerse a la altura del implicado y mirarlo de hito en hito, lo explicaba muy bien: no es lo mismo decirle a una criatura "*eres feo*", que decirle "*has hecho una cosa fea…*" como dejando claro, aunque no se diga nada, que el niño entienda… "*tú, que eres tan guapo*".

5. Soy pesimista. Creo que cualquier persona que se asome al periódico, a los informativos, a este mundo que vivimos, si tiene un mínimo de lucidez, se da cuenta de que hay cosas terribles: cien millones de niños y niñas que no van a la escuela, una educación que no sirve para lograr no ya un mundo más justo, sino una mínima igualdad de oportunidades. Y si miras a nuestro entorno más cercano, el panorama es sombrío: sostiene Federico Mayor Zaragoza que la democracia no se puede limitar a contar a las personas cada cuatro años, sino que para serlo ha de tener en cuenta lo que dicen esas personas. Pero no lo hace. Se rescatan bancos, se reduce el profesorado, se recortan las oportunidades de futuro de las personas y con la excusa de la crisis nos hemos olvidado de la realidad del cambio climático. Si tras despertar enciendes la radio, las noticias que puedes escuchar provocarán no ya el desasosiego, sino el miedo ante una realidad que amenaza. Uno tiene el deber moral de ser pesimista, hay que negar este mundo y esta educación. Es nuestra tarea como maestros y como maestras: ir contra corriente, negar esta realidad.

6. Sin embargo, la educación es una tarea intrínsecamente optimista porque parte del presupuesto de que la persona puede aprender, puede mejorar, y también sabe que es imprescindible para el desarrollo de las personas y las sociedades… La educación es, sobre todo, comunicación y la comunicación nos proporciona oportunidades de conocimiento, de desarrollo. Savater (1997) dice que sin optimismo podemos ser buenos domadores, pero no buenos educadores. Es tan consustancial el optimismo para la educación como mojarse para el que va a nadar. Freire (1993) lo anota con mayor contundencia: la esperanza es una necesidad ontológica. Si nos anclamos en el pesimismo, este nos desmovilizará y nos hará caer en un fatalismo inerte. Y hay brotes sociales y educativos que nos ayudan a luchar contra ese inmovilismo sumiso: el movimiento 15M constituye un ejemplo digno y reconfortante. Por eso y porque soy consciente de que la esperanza por sí sola no es suficiente, pero es imprescindible, puedo afirmar: soy educador, por

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

tanto soy optimista.

7. Maestros y maestras tenemos bastante suerte: no tenemos apenas probabilidad de experimentar grandes éxitos. Cuando hablo aquí de éxito, lo hago en las acepciones más utilizadas: el ascenso en la posición social, la obtención de sustanciosas ganancias económicas o la irrupción de la fama en nuestra vida. Sin embargo, hay que precaverse contra los peligros del éxito o del dinero, que viene a ser casi lo mismo. El éxito, que es bastante fácil de conseguir (basta salir un par de veces en la tele), es una de las drogas más adictivas que existen. El verdadero éxito, sin embargo, está al alcance de cualquier maestro o maestra, pues consiste en vivir y hacer las cosas por gusto, como la criatura que juega sola, por el mero placer de jugar, sin necesidad de que nadie la contemple o la admire. Hacer, como ella, las cosas por el gusto de hacerlo. Volver a lo que los teóricos del decrecimiento, ese proyecto tan sensato, llaman la simplicidad voluntaria: reducir la dependencia con respecto al dinero, al consumo y la velocidad. Para advertir de este peligro del que hablo, baste tener en cuenta que una persona sabia se recupera enseguida de un fracaso, pero un imbécil no se recupera nunca de un éxito.

8. Sin utopía no hay progreso y creo profundamente en la fuerza transformadora de la escuela. Por eso tengo una larga lista de decisiones atrevidas que tendremos que tomar. Por ejemplo: tendremos que convertir a los niños y las niñas en maestros unos de otros; tendremos que acabar con los horarios establecidos según una ridícula parcelación de asignaturas; tendremos que abrir los espacios escolares, porque no tiene mucho sentido encerrar a tantas personas en un aula durante muchas horas para que todas hagan siempre lo mismo; tendremos que hacer que las familias sean partícipes de las decisiones educativas, que construir nuestro proyecto de escuela como obra de la comunidad educativa. (Recuerdo una reciente conversación en un colegio, en la que mientras yo sostenía el derecho a la participación de las familias, una maestra oponía a mis afirmaciones su carácter de experta, de técnica en educación para negar la capacidad de toma de decisiones de las familias. En un momento dado me lanzó el que creyó que era el argumento definitivo: *“¿Me meto yo en cómo cocinan las lentejas? Pues que no se metan en lo que yo hago en clase*”). En fin, tendremos que perder esa idea tan dañina que convierte a cada docente en el rey de la escuela y cada aula en un feudo personal y reivindicar el derecho del alumnado a ser educado en el principio de igualdad de las diferencias.

9. Soy formador de futuras maestras y maestros y por esa condición albergo un

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

sueño: la de aportar un granito de arena a que surja una generación de docentes que eduquen para la desobediencia. Nuestra tradición educativa se sustenta en la obediencia como elemento medular, hasta el punto de que se considera que la persona bien educada es aquella que es obediente, que reproduce lo que le han inculcado. Pero la educación no es eso, como repite machaconamente José Luis Sampedro en las últimas entrevistas que le han realizado. La educación es la formación de seres humanos completos y para ello se necesita la formación del pensamiento libre, para que las personas vivan su propia vida y eviten reproducir lo que otras han pensado por ellas. Y esta es una cuestión central en la actual fase del sistema capitalista que estamos viviendo. Necesitamos esta respuesta ante el conformismo y la obediencia ciega, ante el síndrome de insolidaridad dócilmente adquirida, que denunciara Mario Benedetti (1990) hace ya más de dos décadas. También la necesitamos para evitar el dominio de unos pocos que determinan las condiciones de vida de la mayoría de la población. En nuestra sociedad, caracterizada por el imperio de lo que se llaman los mercados –acabo de oír a Pilar del Río, la viuda de José Saramago, la recomendación de que no se diga que mandan los mercados, que se señale que son los mercaderes los que nos gobiernan; conviene no mitificarlos ni despersonalizarlos, no les otorguemos esa grandeza: detrás de los mercados hay personas de carne y hueso–, es precisa una respuesta. Hoy sigue siendo urgente atender la pregunta y desmontar la respuesta que planteara Jares (2001, p. 101): *¿Cómo es posible que un grupo minoritario de personas controlen a toda la sociedad? La respuesta a la que se llega es sencillamente demoledora: sólo con la colaboración o complicidad de esa mayoría*. Y esa mayoría está condicionada por este sucedáneo de democracia, por la manipulación de los medios de comunicación… y por la educación. En el actual estado de cosas, con un poder que compromete el futuro del planeta y de las futuras generaciones, que empobrece la vida humana, el abandono de la pasividad constituye un clamoroso deber educativo. La desobediencia, como señala Milgram (1980), es un conflicto entre conciencia y autoridad, o entre el imperativo ético y el poder, y por eso hay que preparar a las personas para la confrontación crítica, para el planteamiento y la defensa de alternativas humanizadoras.

10. Cerraré mi lista de certezas con una expresión de aprecio. Como dice José Antonio Marina (2004), a las personas adultas nos invade muchas veces el desaliento ante el futuro, un cierto cansancio de lo por venir. Entonces nosotras deberíamos recordar lo que somos: un maestro o una maestra, que es el profesional de la esperanza, el incansable, humilde y magnífico cuidador del futuro. Con la misma tenacidad con que el árbol florece en primavera, el maestro volverá a

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

enseñar que dos por dos son cuatro. Por eso, simplemente por eso, debemos estar orgullosos de ser maestros o maestras.

Referencias

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

Bartolomé, Margarita (1995). La escuela multicultural: del diagnóstico a una propuesta de cambio. *Revista de Educación*, *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*(pp. 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 y Dávila.

Jares, 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*. Recuperado de Manifiesto del

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

maestro.

Milani, Lorenzo (2004). *Experiencias pastorales*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

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 para el debate.* Recuperado 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.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual