

SOBRE EL MODO DE SER MAESTRO: UNA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

Ramón Mínguez Vallejos

Universidad de Murcia

Resumen. Esta adenda complementa lo que configura el carácter de la formación del maestro. Se hace una breve crítica a la visión tecnológica de la educación y de la formación del maestro. Se apuesta por una dimensión más personal de ser maestro. Se aportan argumentos sobre algunos rasgos básicos del carácter o modo de ser maestro: la de acoger al alumno y ser testimonio de lo que se educa.

Palabras clave: carácter, acogida, testimonio, maestro, formación

1. Entrada

El objetivo de esta adenda parte del deseo de contribuir al debate planteado por la ponencia firmada por los profs. Esteban, Bernal, Gil y Prieto (2016), acerca de la formación del carácter de los futuros maestros. Apoyándose en el prof. Oakeshott, dichos profesores comparten la idea de que el “fin típicamente universitario [que] consiste en educar en los modos de ser, cavilar y obrar, en el humanismo, la cultura, los valores, principios morales, etc., en definitiva, en la formación del carácter” (Esteban, Bernal, Gil y Prieto, 2016, 3). Pretendemos aportar argumentos a favor de esta idea, un modo de ser maestro a la altura de los tiempos actuales.

Centrar la atención en ese aspecto viene motivado en parte por la demanda de una inaplazable actualización del perfil profesional del profesorado de educación no universitaria. Resulta bastante clarificador y estimulante cuando el profesorado en ejercicio habla sobre su formación inicial y señala el giro que habría de producirse en su perfil profesionalizante. Se refiere a la figura de *preceptor* como aquel “que infunde hábitos, valores y competencias transversales por procedimientos no programados”, además “debería primar sobre el del experto en contenidos que implementa programaciones” (Jover, 2016, 11). Esta opinión, compartida por nosotros, apunta a una de las cuestiones centrales de la formación del maestro: ¿Qué rasgos deberían configurar el ser del maestro? ¿Acaso el maestro tiene que ser, según los tiempos actuales, un científico de la educación? Además de ello ¿debe ser un “profesional de humanidad”? ¿Un sabio que con su modo de ser y de actuar contribuye a orientar a los educandos a que encuentren respuestas para integrarse en la vida que hoy reconocemos como cultura?

2. Pregunta: La formación del maestro ¿técnica, tecnológica o humanista?

Parece una evidencia incontestable que el modelo de formación de maestros que ha prevalecido durante las últimas décadas ha sido un fracaso. En el centro de esta problemática se haya la idea de convertir a la pedagogía en una “ciencia dura”, intentando acomodar el saber pedagógico a los modelos de las ciencias con pretensiones de univocidad y de verificación experimental. Desde esta cosmovisión, se ha pretendido formar al maestro como especialista capaz de lograr “efectos educativos” (resultados, competencias, capacidades, habilidades,...), relegando a un segundo plano a los “afectos”, esto es, los aspectos cordiales de la educación que consisten en acoger y reconocer al otro para que vaya construyendo su identidad como persona en un proceso prácticamente interminable, que en realidad estará presente en la mayor parte de su vida.

Creemos que una parte de los profesionales de la formación de los maestros han depositado su confianza en el supuesto beneficio que proviene de la pedagogía tecnológica para la solución de los problemas educativos. Se ha creído, durante varias décadas de nuestro pasado más reciente (Sarramona, 2007), en la racionalidad tecnológica o instrumental como el mejor modo de pensar y hacer educación. Y ello ha contribuido a contemplar erróneamente la figura del maestro como tecnólogo en vez de técnico. Mientras que técnica es la habilidad para hacer algo que sigue ciertas pautas o reglas, la tecnología es un discurso, un razonamiento ligado a un modo de pensar que implica un determinado lenguaje. Dado que el hombre es un ser para la acción (además de pensar, sentir o querer) no puede dejar de ser técnico, tiene que utilizar los medios adecuados para la consecución de un fin.

Aplicado estas anotaciones a la formación del maestro, éste adquiere el “oficio de enseñar” cuando sigue determinadas reglas que provienen de la experiencia y de los conocimientos disponibles. En cambio, la tecnología tiende a monopolizar el saber y los valores que se deben seguir, como la eficacia, la eficiencia, la utilidad, el progreso, etc. Así, la tecnología ofrece poder y seguridad, fascina. Pero lo importante en la tecnología no es la persona ni la formación, sino la adecuación de los medios más idóneos a una finalidad dada. Lo importante es la instrumentalización al servicio de la mejor eficacia (Zamora, 2009). ¿Qué consecuencias tiene esta instrumentalización en la formación de maestros? A nuestro juicio, indicamos las siguientes: a) en tanto que las finalidades educativas no son científicas, no pueden ser objeto de racionalidad tecnológica; b) los valores de la tecnología educativa son la instrumentalización de la acción en aras de alcanzar la máxima eficacia; c) la persona o el educando no es asumido como protagonista del proceso, sino como un elemento más, un instrumento al servicio del sistema tecnológico; d) sólo es válido el discurso tecno-científico. Como se ve, se produce una colonización de la tecnología educativa en el discurso de la formación del maestro. Otros discursos (filosófico, ético, político, literario,...) no son válidos para el conocimiento pedagógico ni para la formación de maestros.

3. Respuesta 1: La acogida del alumno

Si bien es cierto que no se puede descuidar la formación de los maestros de una válida dimensión de eficiencia y eficacia para la adquisición de conocimientos, y el desarrollo de habilidades y capacidades, que permita a los educandos ir configurando las posibilidades futuras de hacerse un lugar en la sociedad, no menos importante es reivindicar que el maestro debe saber cultivar lazos personales y sociales, en donde el alumno sea promovido como persona.

Creemos que esta dimensión “menos cognitiva” puede ser una contribución importante a la formación del carácter del futuro maestro en la que, según nuestro juicio, se integrarían algunos de los siguientes rasgos distintivos:

El ser del maestro debería estar configurado por su capacidad de acoger al “otro” (alumno). Este rasgo nace de la idea de que educar es una demanda que viene del otro (Mínguez, 2010), que exige respuesta y acogida de la persona del otro, en hacerse cargo de él (Ortega, 2014). En la pedagogía a menudo se ha antepuesto el papel del maestro frente al alumno, convirtiéndolo en tema o en objeto de conocimiento, a la vez que susceptible de ser tratado según unos objetivos previamente establecidos. Sin embargo, se ha olvidado con bastante frecuencia que el alumno no se ajusta a un patrón preestablecido, sino que solo es posible educarlo como alguien, no como algo.

La visión instrumentalizada del alumno en la práctica escolar ha contribuido a generar una amplia sensación de abandono, desarraigo y orfandad del alumno. Resulta bastante evidente de que en la escuela a menudo se respira una atmósfera de desafección por la pérdida o ausencia de vínculos, por la provisionalidad de las relaciones o por la vivencia efímera o puramente transitoria de lo que ocurre en el espacio de las escuelas; un desencanto más o menos manifiesto por la mezcla de experiencias y sentimientos encontrados. Un lugar que algunos prefieren “olvidar”, porque en realidad su paso por ella ha pesado más la soledad, la incomunicación, el no saber qué preguntar o el para qué aprender lo que allí se enseña. Se tiene la impresión de haber vivido la escuela como un espacio inhóspito, inseguro y descuidado. Y esta impresión no es otra cosa que un retrato de la situación del hombre contemporáneo, de su extrañamiento, de su despersonalización a la que la sociedad postcapitalista o postmoderna ha ido creando durante los últimos tiempos. Este retrato ha sido magistralmente descrito por el sociólogo norteamericano R. Sennett como “la corrosión del carácter” (2004). Además, el alumno es percibido, recibido y tratado más como aquel que se encuentra alejado o extraño, cliente o usuario, que aquel cercano, próximo y reconocido como alguien importante que va a la escuela a cultivar relaciones personalizadoras.

Frente a esta realidad cotidiana, la formación del maestro debería centrarse en la necesidad de convertirse en aquella persona que recibe y reconoce al alumno como persona. Y ello no debería hacerse desde una perspectiva abstracta, sino acogiendo al otro como es, en su realidad concreta. Acoger no significa declarar formalmente que el alumno es persona, ni siquiera el deber solo de reconocerlo intelectualmente, sino que significa convertir a la escuela en un espacio cordial, un hogar de ternura y afecto, donde las personas (maestro, alumno) puedan encontrarse a sí mismas y relacionarse con los demás para recrear nuevos modos de estar en el mundo.

Pero atender la dimensión hospitalaria o de acogida en la formación de los maestros no quiere decir dejar aparte otra dimensión en la que tiene planteado un objetivo que debe ser llevado a cabo con profesionalidad. Y ese objetivo está estrechamente relacionado con el sentido de recuperar una racionalidad válida, alejada de irracionalismos actuales (como, por ejemplo, la confianza depositada en los medios de comunicación). Esa nueva racionalidad tiene mucho que decir con los “abusos de la razón”, esto es, respecto de las corrientes de pensamiento actual que circulan bajo el lema de postmodernas. Algunas de ellas, subrayan que el tiempo de las certezas ha pasado, de que en nuestro tiempo circula el conocimiento de lo relativo y lo ambiguo, de lo fragmentario y lo transitorio o, dicho con palabras de Bauman (2013, 27), en el mundo moderno líquido “no hay nada destinado a perdurar, mucho menos para siempre”.

Ante esta situación de claro nihilismo y fuerte relativismo cultural que impide plantear un modelo alternativo de educación y formación de maestros, creemos que resulta posible alentar el compromiso y la acción personal de los docentes en su ámbito de influencia, ofreciendo alternativas al modelo intervencionista, masificador y deshumanizador del actual sistema educativo.

4. Respuesta 2: El testimonio

Creemos que otro de los rasgos más significativos del carácter del futuro maestro es que sea coherente entre lo que piensa, siente y hace en su tarea educadora. Confiar en lo que enseña el maestro está a salvo cuando piensa lo que siente y hace, siente lo que piensa y hace, y hace lo que piensa y siente. Además, el maestro tiene que hacerse “próximo”, atento al otro, a través de la escucha y respondiendo a su pregunta. Sin confianza las relaciones interpersonales están bajo sospecha y se crea un clima de alejamiento respecto del otro. Cuando no hay confianza desaparece la calidez de la relación interpersonal, apareciendo actitudes de rechazo, de recelo, de lucha que, con frecuencia, acaban en situaciones de violencia.

“Para educar es indispensable que el educador sienta el peso de tener que sostener al educando, de llevarlo sobre sus espaldas, porque hasta que no haga un hueco al otro, se meta en la piel del otro, aun a costa de su propia supervivencia, no será real la significación ética del otro” (Gárate y Ortega, 2015, 244).

Frente a la pérdida de confianza hacia la escuela, es decir, ante la inseguridad de lo que se quiere enseñar y para qué, por un lado, y el carácter efímero o superficial de la convivencia en la escuela, por otro, creemos que el maestro debe promover vínculos interpersonales generadores de confianza. Aprender a ser generador de confianza exige hacerse cargo de la situación concreta del alumno. Es como “pasar a la otra orilla” donde se encuentra el alumno. Además, es renuncia a cierto autoritarismo intelectual y moral. Habitualmente el maestro ve al alumno desde cierta altura intelectual y moral. Sin embargo, no resulta sencillo “despojarse” de esa superioridad como maestro cuando se acerca al alumno y, menos aún, descender al lugar en el que se encuentra. Ello le exige salir de su “condición profesional” y ponerse a su servicio, aceptando la condición vulnerable del alumno. Por ello, es el maestro quien está obligado a tomar

la iniciativa de salir de sí mismo e ir hacia el alumno, no la de recibirlo de modo pasivo o indiferente. Debe darse al otro-alumno desde una actitud de servicio, de ayuda y gratuidad. Qué duda cabe que la salida de sí mismo supone un riesgo, porque implica afrontar lo nuevo y renunciar a seguridades, preguntándose por lo que tiene que ofrecer al alumno de conocimientos y experiencias.

Creemos que la formación del maestro no solamente debe centrarse en su dimensión profesional (competente en conocimientos pedagógicos), sino también en su dimensión relacional, de salir al encuentro del alumno como persona y ayudarle a que vaya construyendo su identidad al hilo de una cordial relacionalidad. En tanto que el maestro es generador de confianza contribuirá a que el alumno se fie de sus enseñanzas, le sirva como soporte indispensable para que se oriente en su proceso de construcción personal. Solamente cuando el maestro es testimonio de lo que piensa, siente y hace, es posible recuperar la necesaria confianza tan importante en el acto de educar.

Quizá un modo importante de ser maestro y oportuno para los tiempos actuales es el de ser testimonio de lo que se pretende educar. No es suficiente que el maestro sea especialista solo en la transmisión de conocimientos. Es necesario, además, hacer un esfuerzo de armonizar lo que sabe, hace y valora en un entramado que configure la propia vida.

5. Salida

Ser maestro exige acoger al alumno, entablando un diálogo en la búsqueda de certezas, de lo que le hace libre, responsable, justo y otros valores propios de una vida digna. Para ello, el maestro es un referente ineludible que mostrará con su habitual comportamiento lo que realmente quiere enseñar. Será maestro quien pueda sostener con su vida sus enseñanzas.

Referencias

- BAUMAN, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona, Paidós.
- GÁRATE, A. Y ORTEGA, P. (2015). *Educación desde la precariedad. La otra educación posible*. Madrid, Apeirón Eds.
- JOVER, G. (2016). Introducción. En SANMARTIN, A. (Coord.). *La educación en España: el horizonte 2020*. Madrid, Fundación FAD.
- MÍNGUEZ, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (2), 43-61.
- ORTEGA, P. (2014). Educar es responder del otro. En ORTEGA RUIZ, P. Y OTROS *Educación en la alteridad*. Cali (Colombia), Edit, REDIPE, 35-51.
- SARRAMONA, J. (2007). El futuro de la teoría de la educación en perspectiva tecnológica. En BOAVIDA, J. Y GARCÍA DEL DUJO, A. (Eds). *Teoría da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra (Portugal), Imprenta das Universidades de Coimbra, 593-608.
- SENNET, R. (2004). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama (7ª ed.).
- ZAMORA, J. A. (2009). Th. W. Adorno: aportaciones para una teoría crítica de la educación. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*. 21 (1), 19-48.